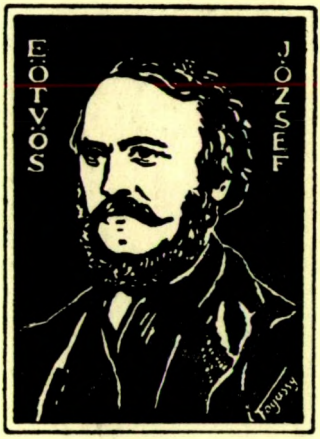
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam. 1937. május 5. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

A „formális képzés“ történetéhez

Az alább következő történeti áttekintésben egy nálunk még kissé szokatlan s épen ezért merésznek is mondható vállalkozáshoz fogtunk: megvilágítani törekszünk az u. n. „formális képzés“ (művelés) kérdését, úgy, amint az az *amerikai irodalomban* tükröződik. Erre a gondolatra az a közismert körülmény indította e sorok íróját, hogy a magyar neveléstudományi irodalom igen nagy mértékben függ a némettől, sokan mintegy annak szellemi függvénye gyanánt tekintik; és az a probléma is, melyet a „formális képzés“ nevével jelzünk, tankönyveinkben épúgy, mint az élő neveléselméleti hagyományunkban, erősen a német tudomány fogalmain keresztül vált ismeretessé.

Nem szándékozunk kétségbe vonni ennek a ténynek jogosultságát; sőt *Herbart* kultuszának majdnem egyeduralmi évtizedes hatását a magyar neveléstudományi gondolkozásra: e helyen épen csak tény gyanánt említjük fel. Kritika helyett inkább arra törekszünk, hogy bemutassuk, miként ragadják meg a „formális képzésben“ rejlő részletkérdéseket az amerikai vizsgálódók és miképen foglalnak állást az egész felvetett kérdéssel szemben. Kísérletünket, melynek célja csupán a beszámolás, az indokolhatja, hogy mindig nagy tanulsággal jár, ha kibontakozunk egyes próblémák egyoldalú és megszokott szemlélésmódjának hálózatából és megpróbáljuk őket egy egészen más, vagy legalább is eltérő kiindulópontból elemezni. Ha a formális művelés kérdését tanulmányozzuk az amerikai-angol irodalomban, meglepetve látjuk, mily termékeny új szempontok merülhetnek fel a kérdés megvilágítására, s mily nagy mértékben hasznosíthatók ezek magában a nevelés mai elméletében és haladásra törő gyakorlatában. Tehát rövid történeti áttekintést kívánunk nyujtani a formális művelés kérdéseiről az idetartozó angol-amerikai irodalom főbb irodalmi termékei nyomán, úgy azonban, hogy e kérdésnek egyes mozzanatai is kellő világosságot nyerjenek s az olvasó egyúttal magának a kérdésnek lélektani problematikájával is megismerkedhessen. Viszont az egész kérdés-együttesnek megoldására e helyen nem teszünk kísérletet; azt egy más alkalomra kívánjuk fenntartani.

A „formális képzés“-nek vagy még inkább a „didaktikai formalizmus“-nak fogalmát a régebbi nemzedék *Finánczy* klasszikus meghatározásából ismeri[1]: A didaktikai formalizmus (melyet Finánczy végletes alakjában elvet) elve, hogy „a tartalom másodrendű, mert az anyag csak eszköze a lélekformálásnak... Az anyagnak esztétikai és etikai hatását különben szintén másodrendűnek tartják“ (a formális képzés túlzó hívei);

[1] *Finánczy:* Didaktika, posth. kiadás 1935. 29. l.

„a fő a gondolkodásnak, az értelemnek kimővelése. . . Pestalozzi is formalista volt, mert a fődolog neki lélek erőinek fejlesztése s az eszközök, melyeket alkalmaz, majdnem tartalomnélküliek: absztrakt számok és geometriai idomok, szógyűjtemények". Szerzőnk idézi Gedickének egy mondását is: „Ha teljesen elfeledted volna a görögöt vagy még a latin nyelvet is, még mindig megmaradna számodra az az előny, hogy e két nyelv tanulása oly alakítást, oly hajlékonyságot adott szellemednek, mely a mindennapi élet tevékenységeire is átszármazik (übergeht)". Ezzel az utóbbi szóval, *az átmenet, az átvitel* szavával jellemezték már ezelőtt száz évvel is a formális művelésnek lélektani hatását: azzal, melynek pontos megfelelőjével találkozunk a mai amerikai irodalomban; ez a *„transfer"* (az átvitel) kifejezése, amely mellett azonban még számos más rokon elnevezéssel találkozunk. A transfer teljes kifejezése „transfer of training", ami valamilyen téren végbement gyakorlásnak, vagy még inkább a gyakorlás eredményének „átvitelét" jelenti arról a képességről, amelyet épen gyakoroltunk (pl. az emlékezésről) egy más képességre (pl. az általános intelligenciára), vagy egy rokon képességre (pl. ha a számok emlékezetét gyakoroltuk, kérdés átvivődik-e az elért tökéletesedés az arcemlékezésre stb.). A transfer kérdését még a következő kifejezések is jelzik: „transference of training" (a gyakorlásnak, vagy eredményének átvitele), „mental discipline" (az értelem fegyelmezése), „formal discipline" (formális fegyelmezés), „general discipline" (általános fegyelmezés), „general training" (ált. gyakorlás), „reciprocal improvement in learning" (az egyes képességek gyakorlása kölcsönösen előmozdítja egymást). E kifejezések közül kettő vonja magára a figyelmet: az egyik az „átvitel", kapcsolatban a tökéletesedéssel, a gyakorlás előidézte gyarapodással (improvement), a másik a „lelki fegyelmezés" (mental discipline). Az utóbbi egybeesik azzal az értelmezéssel, mely a „formális képzés, művelés" fogalmában rejlik, míg az előbbi, az átvitel éppen azt a mozzanatot emeli ki, mely a formális művelésben a legfontosabb: valamely képességnek gyakorlás útján bizonyos többlete keletkezett s ez most egy más, vagy egy rokon képességre, vagy az egész személyiség általános képességszínvonalára származik át s tökéletesíti azt. Mivel a „transfer" a leglényegesebb mozzanat a formális művelés egész problémakörében, azért köréje kell csoportosítani a többi kérdéseket is, melyeket a formális képzésre vonatkozóan felvethetünk.

Ezek a következők: a) A formális művelés lehetséges-e? — Válasz: nemcsak lehetséges, hanem szükséges is; szükségessége nagyobb, mint a növendék elméjének lexikonszerű tartalmi tudással való megtöltése; mindazonáltal a tartalmi ismereteknek „önértékük" is van.

A formális és tartalmi szempont összeegyeztetésében látjuk a didaktikának egyik fontos feladatát. b) Második kérdés: Vajjon a formai művelés és eredményátvitel csupán az *értelemre* vonatkozik-e vagy más természetű képességeinkre is? Általában az emberi személyiség *egész pszihés területére* kiterjeszthetjük az átvitel lehetőségének gondolatát: az értelem egyes képességei egymás között, az emlékezés, figyelem, megfigyelés stb., de egyes technikai ügyességek, sőt egész viselkedésformák, beállítódások, attitüdök is vizsgálhatók ebben az átvitel szempontjából,

a kérdés jelenlegi állása szerint. — c) Harmadszor: mily lelki működésekre mutatta ki *a kísérleti vizsgálódás* az átvitelt és mily fokban? Ez az egész problémaegyüttesnek legvitatottabb része, együtt — d) a negyedik kérdéssel: *miben áll az átvitel* lelki folyamata? Ennél a kérdésnél nem mellőzhetők a végső lélektani kérdések, s ezekkel szemben való állásfoglalástól függ az egész problémaegyüttesnek minden részletmegoldása is. Ilyen kérdés: vajjon az emberi lélek egyes, egymástól többékevésbbé elszigetelt képességek rendszere-e („képességpszichológia")? Az átvitel értelmezésére pedig a következő lélektani elméletek állanak rendelkezésünkre: az általánosítás (generalisation) elmélete (*Bagley, Angell, Judd, Pillsbury*); — az azonos elemek tana (főképen *Thorndike* és *Woodworth*); — a német alakelmélet (*Koffka*); — és a két összetevő elmélete (*Spearman*). — Mielőtt ezekkel a bonyolult kérdésekkel foglalkoznánk, két meghatározást kell előrebocsájtanunk. Az egyik a *formális lélekművelésre* vonatkozik: A formális lélekművelés *oly pszihés ráhatás, mely egy vagy több képességnek (lelki tevékenységnek) teljesítőképességét fokozza, vagy másra kiterjeszti, vagy mind a két eredményt egyszerre előidézi.*[1] Ebből érthető az *átvitel* meghatározása is: *Valamely körülmények között megszerzett képességnek valamely más képesség vagy egy általános képesség elsajátítására való befolyása*: ez az átvitel.[2]

Néhány példa megvilágítja az itt szereplő fogalmakat:

Különösen a klasszikus nyelvek, továbbá az idegen és anyanyelvi nyelvtan és a matematikai tárgyak örvendenek régtől fogva annak a hírnévnek, hogy sajátosan alkalmasak az értelem élesítésére, a logikai gondolkozás kifejlesztésére, a gondolkozás fegyelmezésére. „A latin nyelv összehasonlíthatatlan nevelője a helyes és rendezett gondolkozásnak" — mondja F. W. Foerster[3], — aminek okát e nyelv „gyökerességében és következetességében" látja. A matematika *Payne*[4] szerint minden más tantárgyat fölülmúl abban, amint a növendéket figyelemre, a gondolkozás következetességére, és a belátott igazságban való megnyugvásra szoktatja. *Finászy* szerint[5] „a gondolkodás fejlesztésére" alkalmas tantárgyak között „első helyen áll a nyelvtan" . . . „a nyelvnek megtanulása önkéntelenül tudatossá teszi bennünk a nyelv törvényeit, melyek szerves összefüggésben vannak s az emberi gondolkodás törvényszerűségét híven tükröztetik. Aki egy latin mondatot konstruálva fordít, egyrészt analitikus műveletet végez, mert a mondatot részeire szétszedi, másrészt szintézissel dolgozik" stb. *A munkáltató oktatás* fejleszti az ügyességet, találékonyságot, formaérzéket, céltudatosságot, itélőképességet, energiát, körültekintést, becsületességet, kötelességérzetet.[6] *Erkölcsi téren:* ha akaratunkat egyirányban fejlesztettük, pl. az iskolai engedelmességben, kérdés, az életben is engedelmesek leszünk-e? — Mint látjuk, a formai (elme-) művelésnek és az átvitelnek gondolata benne lappangott már a régebbi didaktikusok tételeiben is, de meg kell jegyeznünk, hogy egyelőre csak homá-

[1] *Busemann*: Pädag. Psychologie. 1932. 158. l. (Idézeteinknél l. mindig az *Irodalmat.)*

[2] *Baranyai:* A neveléslélektani kutatás magyar feladatai stb. (Acta 1931.) 103. l.

[3] Alte u. neue Erziehung. 1936. 118. l.

[4] Lectures on education, I. 264. l. (v. ö. *Sandiford*, Educational Psychol. 1928. 276. l.)

[5] Didaktika. 56. l.

[6] *Nohl és Pallat:* Handbuch der Pädagogik, 1930. III. 428. l.

lyosan, elemeire szét nem bontva és kellően meg nem világítva. A megvilágítás munkáját csak az újabb lélektani elemzés végezte el, melynek kiinduló pontja a formális képzésnek és az átvitelnek fentebb előrebocsátott két meghatározása.

Ahhoz azonban, hogy a formai művelés kérdésében világosabban láthassunk és az említett meghatározásokhoz eljuthassunk, hosszú évtizedek munkájára s főképen a kérdés kísérleti vizsgálatára volt szükség. Az átvitel kérdésének történetírói, pl. *Sandiford*[1] vagy *Kelly*[2] már az egész *görög lélektannak*, különösen *Platonnak* tulajdonítják az átvitel elvi megállapítását. E felfogás alapja az a hit volt, hogy a lélek egységes egész s ami a lelket valamelyik pontján (részén) éri, az az egészre is kihat. A görögök és rómaiak tanulmányai általában magukon hordják a formális képzés bélyegét: a testgyakorlás, a zene, a geometria (Platon kedvelt tudománya), a szónoklat az elme és test formai erőit hozták mozgásba és törekedtek tökéletesíteni, részint eszményi céllal (kalokagathia), részint gyakorlati céllal, ami egyet jelent egy képességnek új körülmények között való érvényesítésével, vagyis az átvitellel.

Hasonlóan kell elbírálnunk a *középkornak* a hét szabad mesterségét, valamint a *reneszánsz* törekvéseit is, melyekben nem hagyhatjuk figyelmen kívül az erkölcsi magatartásnak formai fejlesztését sem, ami e korok világszemléletéből fakad. E kezdetek után azonban először *Locke*-nál találjuk meg az átvitelnek olyan megfogalmazását, mely már-már a mai lélektan nyelvén van írva és szinte teljesen modernül hat.

„Ha azt akarod, hogy valaki jól okoskodjon, — mondja — akkor gyakorolnia kell magát a képzetek (ideas) kapcsolatainak megfigyelésében . . . Erre semmi sem oly alkalmas, mint a matematika . . . Ha úgy tetszik, elmondhatjuk, hogy eszes teremtményeknek születtünk, de a használat és a gyakorlat tesz bennünket azzá . . . A matematika az az út, melyen haladva az értelembe ültethetjük a szigorú gondolkodás szokását. Nem gondolom azt, hogy mindenkinek nagy matematikussá kell válnia, de szükséges, hogy az okoskodás útjain járva, ez a tanulmány szükségképpen képessé teszi az értelmet arra, hogy alkalomadtán *a tudásnak más területeire is átvigye (transfer) az okoskodást.*[3]

A XX. század elején válik a formális művelés igazában problematikussá és most már sajátosan elméleti—lélektani okokból. A képességlélektannak és Herbart képzet-lélektanának harca megvilágította a kérdésnek legmélyebb gyökereit: hiszen „átvitel" vagy „formai művelés" csak úgy gondolható el, ha vannak lelki képességeink, amelyekről és amelyekre „átvivődhet" a gyakorlás folytán nyert tökéletesség. *Herbart* szerint a lélek nem képességekből, erőkből áll, hanem képzetekből s a lélek tevékenysége: ezen képzetek játéka, melyek egymást vonzzák vagy taszítják. Oly képességek tehát, minő pl. a korabeli lélekbúvároktól feltételezett emlékezet, vagy értelem, nincsenek és nem is lehetségesek a herbarti vélemény szerint, következésképen nem is gyakorolhatók vagy fejleszthetők. A nevelés célja ennélfogva minél több képzetnek és ezek appercepcióinak felhalmozásában keresendő; ha pedig van olyan tantárgy, melyet a nevelők u. n. „formális" művelő ereje miatt tartottak

[1] Educ. Psychol. 277. l.

[2] Educ. Psychol. 316. l.

[3] *Kelly*, Educ. Psychol. 316—17. l.

fenn a tantervben (aminő pl. a latin nyelv), azt el kell törölni. Hasonló nézetei miatt *H. Spencert* is a formális képzés ellenzői közé sorolják az amerikai írók. De kérdés: mire alapítja ez a lélektani irányzat azon meggyőződését, hogy nincsenek egymástól független lelki képességeink? Főképen arra, hogy a tapasztalás adatai szerint nincsenek „általános képességeink." Akinek jó matematikai logikája van, nem bizonyos, hogy hasonló gondolkozást árul el a gyakorlati életben. Az „emlékezés" sem „egyetlen és általános" képesség, mert mint később *Ribot* is mondotta: „nincs emlékezet, csak emlékezetek vannak," mint pl. szám-, név-, arc-, emlékezet stb. s ezek egymástól többé-kevésbbé függetlenül működnek. A lélek nem úgy működik, mint egy bonyolult gépezet, vagy a test izmai. Ebből következik, hogy nincs és nem is lehetséges semminő „átvitel": „senki sem tanul valamit azzal, hogy *mást* tanul"; a képesség- vagy tehetség-lélektan feltételezése ellenkezik a tapasztalással.[1] Ez a merev és elutasító álláspont azonban ma már helyet adott a képességpszichológia elfogadhatóbb és rugalmasabb megfogalmazásának. *Thorndike* lélektani felfogása adta meg az alapot a 20. század első évtizedeiben lefolyt azon kísérleti vizsgálatoknak, amelyek éppen a formai művelés és átvitel kérdésével foglalkoztak és *Thorndike* lélektana újra bevezette a specifikus lelki képességek és tehetségek fogalmát („Specific Habit Psychology"; „Fonctional Psychology"). Nem volt elkerülhető a mai lélektanban az „érzékek" és „képességek" fogalmainak érvényesítése, többek között azért sem, mert a tapasztalás nem szól egyedül csak az általános képességek ellen, hanem megerősíti a sajátlagos képességek feltételezésének jogosultságát. Igaz ugyan, hogy a fentebb említett képességek, mint pl. az emlékezet egyes fajai, többé-kevésbbé függetlenek egymástól, de az is kétségtelen, hogy összefüggéseket is találhatunk közöttük. Mind az egyes lelki működések egymás között, mind pedig az egyes működések az általános intelligenciával sokféle összefüggést mutatnak s a mai vizsgálatok fényesen kimutatták ezeket a korrelációkat. Ezekből az eredményekből a mai pszichológus egyfelől azt a következtetést vonja le, hogy vannak (sajátlagos) lelki képességeink, másfelől, hogy ezek összeköttetésben állván, az átvitelt lehetővé teszik.

A formális művelés kérdése mindaddig nem hagyta el a tisztán akadémikus vita területét, míg a *lélektani kísérletezés* eszközeivel hozzá nem fogtak az átvitel kérdésének tanulmányozásához. Az első, ki a kérdést erre az útra terelte, *W. James* volt; őt az *emlékezet* gyakorlásában elérhető eredmények átvitelének kérdése foglalkoztatta. 1890-ben tette közzé első kísérleteinek eredményeit és ezzel az évszámmal kezdődik kérdésünk történetének második, „experimentális" korszaka. James azt a célt tűzte ki maga elé, hogy megvizsgálja: az emlékezet mennyiben fejleszthető gyakorlás segítségével. Kísérlete egyszerre „formális" emlékezetfejlesztés is, meg „átvitel" is volt.

Eljárása a következő volt: 8 napon át tanulta Victor Hugó egy költeményének 158 sorát. Amikor a felmondás sikerült (131 percnyi időt fordított a tanulásra), akkor egy hosszabb emlékezetgyakorlatba fogott, mely 38 napig tartott és amely abban állt, hogy *Milton* „Elveszett Paradicsomának" első éne-

[1] *Castiello:* Geistesformung 1934. 16. l.

két könyv nélkül megtanulta. Ehhez 150 percre volt szüksége. Tanítványaival is megismételtette ezt a kísérletet és ugyanarra az eredményre jutott, vagyis arra, hogy a második tanulásra több időre volt szükség. Ez annyit jelent az ő szemében, hogy *az emlékezés eredményessége nem fokozódik* akkor, ha formális gyakorlásnak *vetjük alá, legfeljebb akkor áll be javulás, ha jobb módszert alkalmazunk.* [1]

Az emlékezésre vonatkozó vizsgálatokat azóta sokszor megismételték, részben más és általában tökéletesebb módszerrel,mint *James,* kinek kísérletei kezdetlegesek voltak és voltaképen mit sem bizonyítottak. *Meumann*tól (1904) *Woodrow*ig (1927) és *Spearman*ig (1932) folytatódik az idetartozó kísérletek sorozata, melynek eredményeit *Castiello* [2] a következőkben foglalja össze:

a) Az emlékezés *nem egyetlen és egyfajta* lelki tevékenység, hanem sajátlagos emlékezésekre oszlik. Ha az egyik fajta emlékezést gyakoroljuk, nem következik ebből, hogy egy másik faj is nyer tökéletességben, azaz: *átvitelt* eleve feltételezni nem lehet. A sajátlagos emlékezések skálája igen nagy és számuk egyelőre nincs megállapítva *(Spearman* pl. szín-, hang-, mondat-, emlékezésről szól).

b) Egy-egy emlékezésfajon belül a fokozás eszköze az *egyéni mnemotechnika* alkalmazása.

c) Egyik emlékezésfajról a másikra akkor származik átvitel, vagyis gépies együttgyakorlás, ha *az első fajban alkalmazott mnemotechnikai módszer a másodikra is alkalmazható.* Ennek a tételnek jelentősége igen nagy az értelmező elmélet számára. A főkérdés ugyanis az, miben áll az átvitel? Mi a mechanizmusa? Mi származik át az egyik képességről a másikra? *Thorndike* szerint „azonos elemekről" van szó; az emlékezetre vonatkozó vizsgálatok azonos módszert mutatnak ki.

d) A mnemotechnikai módszer átvitele nem mindig *tudatos,* különösen nem akkor, ha az emlékezésfajok hasonlók.

e) Mindezekből kiderül, hogy minden eltérés ellenére is van olyasvalami, ami az összes emlékezésfajokban *közös,* mert másként az átvitel nem volna lehetséges.

1901-ben *Thorndike* és *Woodworth* az *ítélés* képességét vették kísérleti vizsgálat alá és azt vizsgálták, hogy bizonyos meghatározott tárgyú ítélésekben véghezvitt gyakorlás mily hatással van más területekre vonatkozó ítéleteinkre. Kezdetben csak egy csoport kísérleti személyt vontak bele vizsgálataikba, később azonban azt a nagysikerű módszeres újítást tették, hogy az ú. n. gyakorló („tréning")-csoport mellett egy más, (ú. n. „kontrol")-csoportot is alkalmaztak. Ez a módszer azóta nagyon elterjedt és nélkülözhetetlen részévé vált a kísérletezésnek, mert jól összehasonlíthatóvá teszi a feldolgozás számára a valódi haladást a tréningcsoportban. *Thorndike*[1] úgy vizsgálta az ítélés és becslés tevékenységét, hogy kockák köbtartalmát becsültette meg kísérleti személyeivel, majd pedig más idomok köbtartalmát, szélességét, hosszúságát stb., mindig azt keresve, hogy az előző gyakorlás mily haladást és átvitelt idéz elő a későbbi hasonló ítélésműveletekben.

Ezen kísérletek eredményei szintén azt mutatják, a) hogy az *ítélőképesség formai kiképzése* és tökéletesítése valóban lehetséges, — b) azonban csak akkor, ha az ítélés tárgyait alkotó jelenségek *lényegét, törvényeit* értelemmel felfogtuk — c) és

[1] *James.* Principles of Psychology. 1890. I. 666. l.
[2] I. m. 24. l.

így egy oly *mértékegységre, módszerre* tettünk szert, mely lehetővé teszi az átvitelt,[1] vagyis az ítélés tökéletességét a már ismert területről új ítélettárgyakra.

Thorndike korszakalkotó kísérletei azonban nem győzték le azoknak ellenállását, kik az átvitel lehetőségét tagadták s akik az ú. n. „progresszív iskolák" hívei voltak. Ezek a szélsőséges irányzatok minden formai képzést és „elmediszciplinát" elvetve, követelték a tanulásban a növendék teljesen (önkényes) szabadságát s az érdeklődés és kíváncsiság elvének szélsőséges érvényesítését. Ellenhatás csak egy évtized mulva következett, mikor *Judd* közleményei napvilágot láttak, majd pedig 1917-ben, mikor a *klasszikus nyelvek* és irodalom oktatóinak értekezlete tárgyalta a kérdést. Újra bebizonyosodott, hogy a klasszikus nyelvek és a formális képzés fogalmai egymástól elválaszthatatlanok a neveléstudomány történetében. Ezen az értekezleten a klasszikus nyelvek formálisan ható erejét majdnem ugyanazokkal a szavakkal ismerte el *West*, mint amilyenek *Fichte* és *Hegel* korában hangzottak el. Ezzel a vita újra megindult s a régebbi előítéletek lassan elvesztették sugalmazó hatásukat. Az idetartozó mozgalmak közé tartozik az északamerikai „Klasszikus Ligának" 1924-ben végrehajtott ankétja is, melynek egyik fő célja az volt, hogy a klasszikai tanulmányok elmeművelő formai erejét s hatását kimutassa.

A klasszikus nyelvek formálisan ható művelő erejét s a bennük rejlő átviteli lehetőségeket azonban a kutatás csak ezen említett értekezlet után fejtette ki világosan. A történeti egymásutánt a következőkben foglalhatjuk egybe:

a) A kísérletező kutatás elsősorban széttagolta a kérdést egyes részeire és külön vizsgálta a formális képzés és átvitel egyes eseteit; külön-külön kutatta, mily formális művelő értéke van a klasszikus nyelveknek az anyanyelv jobb megértésében, — a klasszikai tanulmányoknak (latinnak) hatását az általános intelligenciára, — s végül megvizsgálta e tanulmányoknak és a tanulók ismeretkörének egymáshoz való viszonyát is. *(Thorndike, Carr, Hamblin, Coxe, Hill, Clark, Hicks, The Classical Investigation stb.)*

b) Legkiemelkedőbb értékű eredménye e vizsgálatoknak az anyanyelvi és latin *nyelvtan* formális-művelő erejének új, — és most már kísérleti alapon nyugvó — igazolása. A helyes módszerrel tanított (belátáson nyugvó) nyelvtan egyik legmegbízhatóbb elmeképző tantárgynak bizonyult. A latin nyelvtan igazolása pedig abban a régi tételben keresendő, mely szerint az, aki csak a saját anyanyelvét ismeri, összehasonlítás híjával nem öntudatosíthatja soha kellően annak igazi belső törvényeit. (Megjegyezzük azonban, hogy e tétel nem mond még semmit arról, mennyire alkalmas e szerepre a latin és mennyire más idegen nyelv).

c) A latin tanulmányoknak az *általános értelmességgel* való viszonyát is sokszor vizsgálták a jelzett kísérletek folyamán. (Az „általános intelligencia" fogalmát itt *Spearman* szerint kell vennünk). Végeredmény: a latin tanulmányok nem fokozzák a növendéknek veleszületett általános intelligenciáját; viszont oly értelmi módszereket nyujtanak neki, melyek más tudományos hatásokat is megkönnyítenek. Kétségtelen az is, hogy az északamerikai latinul is tanuló növendékek általában, —

[1] Educ. Psychol. II. 397. l. — *Thorndike — Woodworth:* The influence of improvement stb. *Th.* és *W.* kísérleteit folytatták *Coover, Judd* és mások (l. a bibliografiát).

azaz minden tantárgy eredményeit átlagos értékben véve, — a latint nem tanultakat fölülmulták 13 %-kal.

Fontos lépésnek kell tartanunk a formális képzés történetében az amerikai *Matematikai Bizottságnak* (National Committee on *Mathematical Requirements*) 1923-ban kiadott *Report*-ját, mely a matematikai oktatásnak a középiskolákban célbavett újjászervezésének kérdéseit tárgyalja. Minthogy a grammatika és a klasszikus nyelvek mellett éppen a mennyiségtan nyujtja, közmeggyőződés szerint a leglöbb lehetőséget a formai elmeművelésre, ezért ennek a bizottságnak állásfoglalása nagy jelentőségű az itt tárgyalt kérdések megoldására nézve. A bizottság nagyon alapos munkát végzett az átvitel kérdésének mindenoldalú megvizsgálásában; e vizsgálat eredményeit a következő tételekbe sűríthetjük:

a) Megállapítást nyert, hogy a kísérleti lélektan számos esetben igazolta az átvitel tényleges fennállását, — természetesen különböző fokú és speciális területeken.

b) Azok a körülmények és feltételek, melyek között a (legkedvezőbb) átvitelek s így a formai képzést megállapíthatjuk, ezek: α) Nagy fejlesztő ereje van valamely *eszményképnek*, melyet a növendék, (vagy kísérleti személy) elé állítunk. Az eszménykép állandó lelki irányulást, beállítódást idézhet elő. Ezek a beállítódások az egyén eredeti, konstitución alapuló beállítódásai mellett, mint másodlagos, szerzett lelki irányulások jelentkeznek és a nevelésben is igen nagy fontosságuk van. A beállítódások a lelki élet *kisebb vagy nagyobb részét vehetik uralmuk alá*, formai hatásuk tehát tagadhatatlan. A beállítódások *érzelemátvitellel, indítékok* vagy *elvek* uralomra jutásával keletkeznek és szilárdulnak meg: mindezen eljárások az eszményképpel s annak lelki hatásával vannak összefüggésben. Az eszményképnek ezen átvivő hatása legnagyobb részben attól függ, mennyire visszük át a gyakorlatba *(Danielson, Ruger, Pressey stb.)* — β) Az átvitel eredményessége függ attól is, hogy a gyakorlás és fejlesztés módszere mennyire *öntudatos* a kísérleti személyben. A legjobb tanítás abban van, ha a növendékben tudatosítjuk a gyakorlás módszerét, annak műfogásait s azt a módot, ahogyan valamely fejlesztő-gyakorló módszer más területekre is átvihető. *(Meredith).* — γ) Harmadik biztosítéka a formális képzésnek abban a *meggyőződésben* van, mely a növendékben a gyakorlás eredményessége iránt él, illetve felkelthető. A sikerbe vetett hit és meggyőződés oly érzelmekkel valósul, melyek hathatósan előmozdítják a valóságos sikert, vagyis az átvitelt. — δ) A sikeres formai művelésnek egyik alapvető feltétele végül a szellemi munkára fordított figyelem is.

c) *„Negatív transfer"*, vagyis *„interferencia"* esete is tapasztalható a különféle kísérletek során; ennek oka abban keresendő, hogy valamely lelki képesség gyakorlása közben oly mellékes képességek is együttfejlődtek, amelyek zavaró hatásukat mindannyiszor kifejtik, valahányszor a fő és kívánt képességnek valamely új helyzetben érvényesülnie kell.

Mindezek a munkálatok és mozgalmak döntő hatással voltak az átvitel kérdésének sorsára: a matematikai bizottság megállapította, hogy ma már nem tartható fenn a formai képzés mellett vagy ellen állástfoglaló két végletes nézet, — ma már tudományosan igazolva van a formai képzés lehetősége; — a neveléstudomány és lélektan további feladata most már inkább abban van, hogy az átvitel törvényszerűségeit feltárja és a sikeres módszereket minél tüzetesebben megállapítsa. Hasonló eredményre vezettek az amerikai *„Klasszikus Liga"* bizottságának

munkálatai is (*The Classical Investigation*, 1924 P. I, General Report): azt a meggyőződést fejezik ki, hogy bizonyos értelmi „funkciók" között fennállhat az átvitel lehetősége, és ezeket a következőkben jelölik meg: a tartós figyelem, a logikai rendet megtartó szellemi munkamód, a nehézségek legyőzése, és a kitartás szokásai; — a gondosság, tökéletesség, befejezettség eszményei; — és bizonyos beállítódások, mint aminők a bukással vagy tökéletlen eredménnyel való elégedetlenség.

Kérdésünk mai állásának rajzához hozzátartozik *Orata* összefoglaló művének (Theory of identical elements) rövid ismertetése is; ez a mű 1890 és 1928 között 99 oly kísérleti munkáról számol be, melyek az átvitel lélektani törvényére voltak hivatva fényt deríteni.

Orata adataiból kiderül, hogy a végzett kísérletek 49·5 %-ában bizonyos fokú és reális értékű átvitel (appreciable transfer) igazolható, — 32·3 %-ra rúg a jelentős (considerable) átvitelek mennyisége, — csekély átvitelt mutat ki a kísérletek 8·08 %-a, — semmilyen, vagy negatív átvitel esete forog fenn a kísérletek 5.05 %-ában, — és nem bizonyít semmit a kísérletek 5·07 %-a.

Orata közleménye óta eltelt már több mint egy évtized; az átvitel és formai képzés problematikájában jelentős változást azonban ennek az évtizednek amerikai lélektani irodalma nem hozott. *Castiello* kiterjesztette az experimentális vizsgálatokat az egyes iskolatípusok formai szellemi magatartásának és a kézimunka formai művelő értékének kérdésére is. Az irodalom vitája az átvitel lét- vagy nem-lét kérdéséről áterelődött az átvitel mechanizmusának kérdésére, arra, hogy miképp, mily folyamatok keretében megy végbe a lélekben az a jelentős tevékenység melyet átvitelnek nevezünk, (értelmező-lélektani kérdés), — továbbá arra mily neveléslélektani eljárások mozdítják elő leginkább az átvitelt. E kérdésekkel egy más közleményben kíván e sorok írója foglalkozni.

Várkonyi Hildebrand.

IRODALOM.

Br. Alphonsus: The present Status of Transfer of Training. (Cath. Educational Review, XXII. [1924.] 338—345).

I. R. Angell stb.: Mental Discipline (Educat. Review, XXXVI. [1908] June 1—24.)

W. C. Bagley: Educational Values. New-York. 1911 (XII. fej.)

„ „ „ Education, Crime and Social Progress. New-York. 19 1. (III., VI., VIII. fej.)

Baranyai E.: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai stb. (Acta. Szeged, 1931.) 103. l.

V. Blair: The Present Status of Disciplinary Values in Education. (A Report by the National Committee on Mathematical Requirements. Mathem. Association of America, Pt. 2. 1923.—III. fejezet).

B. H. Bode: Conflicting Psychologies of Learning. Boston. 1929. (III. IV. fej.)

„ „ „ Fundamentals of Education. New-York 1926. (VIII. fej.)

E. Brunswick: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. 1932.

W. F. Book: The economy and Technique of Learning. 1932. (XXVIII. fej.)

C. R. Broyler, E. L. Thorndike E. Woodyard: A Second Study of Mental Discipline in High School. (Journal of Educational Psychology, XVIII. 6. [1927] 399—404 ll.).

Busemann: Pädagogische Psychologie. 1932. 158. l.

Castiello: Geistesformung. 1934.

Classical Investigation, General Report, Pt. I. 1924. (28—62 és 236—246 ll.).

S. S. Colvin: The Learning Process. 1911. (XIV., XV., XVI. fej.)

B. W. Dailey: The Ability of High School Pupils to Select Essential Data in Solving Problems. (Teachers College's Contrib. no. 190. 1925).

T. G. Foran: The Psychology and Teaching of Spelling 1934. (VIII. fej).

Fracker: On the Transfer of Training in Memory (Psych. Rev. Monograph no. 56. 1908.

F. N. Freeman: How Children learn? Boston. 1917 (XIII. fej.)

H. E. Garrett: Great Experiments in Psychology. New-York. 1930 (VI. fej.)

A.I. Gates: A Critique of Methods of Estimating and Measuring the Transfer of Training. (Journal of Educ. Psychol. XV. 9 [1924] 545—558 ll).

W. Y. Gifford—C. P. Shorts: Problems in Educ. Psychology. New-York. 1931. (XIX. fej.).

W. H. Heck: Mental Discipline and Educational Values. 2. kiad. New-York. 1912.

N. P. Hewins: The Doctrine of Formal Discipline in the Light of Experim. Investigation. Baltimore. 1916.

James: Principles of Psychology. 1890.

M. Janssen: Über den Einfluss der Übungen eines Spezialgedächtnisses auf das Allgemeingedächtnis. 1906.

C. H. Jud.: Psychology of High School Subjects. Boston. 1915. (392—435. ll.)

„ „ „ The Psychology of Secondary Education. Boston. 1927. (XIX. fej.)

„ „ „ The Relation of Special Training to General Intelligence (Educational Review, XXXVI. [1908] 28—42 ll.)

W. A. Kelly: Educational Psychology. 2. kiad. 1935. (XX. fej.)

E. Lehmensick: Die Theorie der formalen Bildung 1926.

W. J. Mac Gucken: The Catholic Way in Education. Milwaukee. 1934. (99—103. ll.)

Meumann—Ebert: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphaenomene im Bereiche des Gedächtnisses. (Archiv f. die ges. Psych. 1905. IV. 1 kk. ll.)

C. Murchison: Foundations of Experim. Psychology.

H. T. Olander: Transfer of Training in Simple Addition and Substraction. (Elem. School Journal, XXXI. [1931] jan.—febr. 358—369 és 427—437 ll.).

P. T. Orata: The Theory of Identical Elements. Columbia, Ohio. 1928.

I. R. Overman: An Experim. Study of Certain Factors affecting Transfer of Training in Arithmetic. Baltimore 1931.

A. S. Perkins: Latin as a Vocational Study in the Commercial Course (Classical Journal X. [1914] 7—16 ll.)

W. H. Pyle: The Psychol. of Learning. Baltimore. 1921. (XXI. fej.)

W. C. Ruediger: Indirect Improvement of Mental Fonctions through Ideals. (Educat. Review 36 [1908] 364 kk. ll.)

H. O. Rugg: Experim. Determination of Mental Discipline in School Studies. Baltimore. 1916.

H. Sanborn: The Dogma of Non—Transference (Peabody Journal of Education. IV. [1927] sept. 67—80 ll.)

P. Sandiford: Educational Psychology. 1928 (XIV. fej.)

C. E. Skinner, I. M. Gast, H. C. Skinner: Readings in Educ. Psychology. New-York. 1926 (XIX. fej.)

W. G. Sleigth: Memory and Formal Training. (Britisch Journal of Psychology. IV. [1911] 386—457 ll.)

C. Spearman: Nature of Intelligence and Principles of Cognition. New-York. 1923.

„ „ The Abilities of Man. New-York. 1927.

D. Starch: The Transfer of Training in Arithmetical Operations. (Journal of Educ. Psychology II. [1911] 209—213 ll.)

E. L. Thorndike: Educational Psychology. New-York. 1913. (II. köt. XII. fej.)

„ „ „ Mental Discipline in High School Studies. (Journal of Educ. Psychol. XV. [1924] jan.-febr. 1 - 22 és 183—189 ll.)

„ „ „ —*Woodworth*: The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions (Psychol. Review. VIII. [1901] 247—261., 384—395., 556—564 ll.)

O. H. Werner: The Influence of the Study of Modern Foreign Languages on the Developement of Desirable Abilities in English. (Studies in Modern Languages Teaching, XVII. [1930] 97—145 ll. New-York).

A. F. West: The Value of the Classics. Princeton. 1917. (I. II. III. fej.)

R. H. Wheeler—F. T. Perkins: Principles of Mental Developement. New-York. 1932. (XVII. fej.)

G. M. Whipple: Transfer of Training (27. Yearbook. N. S. S. E., Pr. II. Bloomington, 1928).

H. Woodrow: The effect of Type of Training upon Transference (Journal o, Educational Psychology, XVIII. [1927] márc. 159—172 ll.)

C. Woody: The Influence of the Teaching of French ont the Acquisition of the Englisch Vocabulary. (Studies in modern Languages Teaching, XVII. New-York 1930, 146—179 ll).

A mai középiskola

Szakcikkek kissé szürke özönén túl alig csendül bele a kérdés a nemzet egyetemének fülébe. Hogy néha mégis erőteljesebb a felfigyelés, azt inkább egy-egy rém-riporttá színezhető ujságcikknek lehet köszönni. Pedig mennyi szólam hangzik el nap-nap mellett, hányszor öblösödik fel: „Ti vagytok a nemzet virága, ti vagytok a jövő!“ De mindez nem az ébredés kürtszava. Joggal állapíthatta meg egyik utóbbi beszédében kultuszminiszter úr, hogy a művelt magyar közvélemény nincs eléggé tisztában az iskolai, a nevelési reformok szükségességével és az újjászervezési munka időszerűségével. Mert a középiskola kérdése, sok jóakarat mellett is, szintén belegördült a válság kerékvágásába s egyelőre

— bár vannak biztató jelek — abban gördül tovább. A magyarság változott életfeltételei, az átalakuló körülmények a középiskolát sem hagyhatták mozdulatlanságban. A „mit?", „hogyan?" felvetődött s a „mikorra?" talán itt sürget legjobban. Hiszen, ha elvitathatatlan, hogy fajtánknak új, frissebb érzékenységű vezetőtársadalomra van szüksége, akkor az átalakulás gyökereit elsősorban abba a talajba kell beereszteni, ahonnan ez az új réteg alapértelmét és érzelmeit szívja, a középiskolába. Elmult évtizedek kényelmesebb álláspontjára többé nem helyezkedhetünk; szembe kell nézni az átalakuló élettel, szembe a sűrűn felhangzó vádakkal és szigorú önvizsgálatra kell kényszerítenünk önmagunkat: szülőt, tanárt, kívülállókat és hivatalosokat.

I. A kultuszminiszter úr egyik utóbbi, sokat emlegetett előadásában körvonalazta a mai középiskola válságának alapkérdéseit: a nevelési szempont elhanyagolódott az oktató szempont mellett, de még az oktatásban is áttolódott a súlypont az értelmi vezetésről a szakismeret közlésére. Az egyes iskolatípusok ilyenformán öncélú iskolákká alakultak s nem egyszer kihullott, vagy elhalványult bennük a világnézeti alap. Vegyük kiindulópontnak ezt a megállapítást és vizsgáljuk meg, hogy ha egyszer-egyszer rávetül a közérdeklődés a középiskolára, miféle kívánalmakkal lép fel?

a) A magyarság mai egyeteme a mai középiskolától széleskörű érdeklődésfelkeltést és eléggé alapos ismeretanyagot kíván, persze erős gyakorlati színezettel. Folyton arra hivatkoznak, hogy a gyereket az életre kell nevelni s már korán hozzá kell szoktatni a meggyorsult és kiszélesedett élettempó friss átéléséhez. Ugyanakkor mindennapos a panasz: a középiskola túlterhel, a fejletlen gyermekagynak nem egyszer inkább kárára, mint hasznára van, a gyermekkedélyt pedig igen sokszor megsavanyítja. Más oldalról a főiskolák nem szűnnek meg a panasszal: a középiskolából kikerülő tömeg, a felső oktatás szempontjából, silány. Nincs elég anyag- és adatismerete, nincs kellő alapja ahhoz, hogy nagyobb zökkenő nélkül térhessen át a felsőbb oktatás szélesebb horizontú mezeire. Ha bölcsész lesz, küzd a latin nem-tudással, a történelmi, irodalmi, esztétikai ismeretek hiányával; ha mérnöknek készül; a mennyiségtan, fizika alapelemeivel is alig van tisztában, stb., stb. átfogóbb gondolkodásra pedig alig egy-egy képes.

b) Más oldalról az élet, de a közvélemény is azt szeretné, ha a középiskolából kikerülő ifjúság szilárd értelmi fejlettséggel, friss gondolkodóképességgel s viszonylag biztos ítélettel, kritikai készséggel rendelkeznék. Odáig már eljutottunk, hogy még laikusok is ezt tartják a fontosabbnak. De: eddig rendkívül kevesen gondolták át, hogy az előbbi kívánság s ez az értelmi kijegecesedés nem mindig, sőt csak a legértékesebb és legkitartóbb koponyáknál járhat együtt. S még ezeknél is ott van a háború utáni évek rettenetes akadálya: nem ritkán 60—70-es létszámú osztályokban folyik a tanítás, holott nevelésnek kellene folyni, sokkal szűkebb keretek között! S ami a legnagyobb baj, a nagy létszámon belül elképpesztően sok a silány egyed, nem egyszer olyan értelmi és fantáziabeli korlátoltsággal, hogy a békeévek gyengébb polgáristáinak színvonalát is alig közelíti meg.

c) Csak akik mélyebben pillanthattak a mai középiskola életébe, azok előtt nem kétséges már régen, hogy a nevelő jelleg mindenekelőtt való. A magyarság mai elesettsége, a háború utáni züllés képtelen arányai egyenesen követelik, hogy a középiskola jellemeket, érző, meleg ember-egyedeket, minden — békebeli áldozattal szemben is helytálló! — magyarokat küldjön az életbe. Ez a karakterizáló jelleg talán az értelminél is fontosabb; az értelmi hiány esetleg később pótolható, a jellembeli alapok hiányát az élet hullámzása ma csak ritkán engedi pótolni, vagy elsimítani. Persze, itt is szembenáll az iskola a nagy akadállyal: tudatos ráhatását szinte percről-percre ellensúlyozza a mai élet megalkuvása, igen sokszor céltudatos becstelensége. Az elhelyezkedés korán felötlő problémája aztán csak szaporítja az alig megerősödött s máris megpuhult jellemek légióját, szomorú perspektívát nyujtva eljövendő magyar nemzedékek egyenességére.

E legelsősorban felötlő kérdések mellett nem egyszer hangzott el a jogos panasz, leggyakrabban éppen a kultuszminiszter úr ajkáról: mai diák és mai szülő, egészen helytelenül, elhelyezkedési okmánynak tekinti a középiskola végbizonyítványát. Valami torzra fordult szemlélet szinte követelő tételként állítja fel: az érettségi utalvány egy darab kenyérhez, a szellemi pályák valamelyikén, még akkor is, ha igen gyakran bukdácsolásoknak, görcsös, de értéktelen erőfeszítéseknek köszönheti megszületését. Alig van szülő, aki ne tartaná természetesnek, hogy első osztályba került gyermekének egyszer feltétlenül érettségizni is kell. Az persze nem jut be a köztudatba, hogy ilyen, szinte terrorisztikus tömegérzés, egészségtelen virágokat terem. Sőt! Megölhet olyan egészséges gyökereket, melyekkel a mai középiskola, meglévő hibái mellett is, feltétlenül rendelkezik.

A ma középiskolájának alapvető kérdése az is: tömeget nevel-e, vagy egyéniséget, készségeket tesz-e tudatossá, vagy előkészítő feladata van? Nem lehet kétséges, hogy — bizonyos kollektív értékek tudatosítása mellett — az iskolának ma elsősorban egyénítő feladatai vannak, megfelelően annak, hogy végre mind többen érzik: sok közös alapvonás mellett sincs két egyforma gyereklélek. Hogy aztán jelenünk iskolája teljesíti-e feladatát, annak biztos fokmérője: mennyire marad kapcsolatban fiaival az érettségi után? S most nem pusztán a régi, itt-ott eddig is gyakran megnyilatkozott érzelmi kapcsolatokról, még csak nem is az u. n. diákszövetségekről, iskolabaráti szövetkezésekről van szó. Mindezek felszínen mozgó kísérletek, kiépítésre várnak. De méginkább kiépítésre vár az együvétartozás tudata, mely egyetlen körvonalon belül zárná össze a meglett felnőtt—tanár—gyerek—tanár—meglett felnőtt komplexumot. A mód egyéni, de fontos, annál is inkább, mert az életben és a főiskolákon ritkán adódik ilyen természetű megfelelő kapcsolat. A fiatalságnak sohasem volt ennyire szüksége bíztatásra, tanácsra, támogatásra. Az iskolai munka értékét fémjelzi, ha érettségi után mind több és több volt tanítvány keresi fel szükségszerűen, belső kényszerből, érzésből volt tanárait.

Az előkészítés sokat vitatott kérdése sehogysem akar nyugvópontra jutni s ez nagyon érthető. Nemcsak a nagyközönség, hanem

maga a tanári rend sem tud egyöntetű állást foglalni, hiszen a szigorú végleges állásfoglalás a középiskolai nevelés és oktatás problémájának valamilyen irányban való megmerevítését jelentené. Nemrég Teleki Pál szögezte le, hogy a középiskolának feltétlen van előkészítő feladata is, azzal kapcsolatban, hogy egyúttal általános műveltséget kell adnia. Bárhogy is tiltakoznak sokan az előkészítés gondolata ellen s igyekeznek zárt világnak feltüntetni a középiskolát, kétségtelenül vannak előkészítő kötelességei is. Sőt: annál jobban fogja teljesíteni feladatát, mennél jobban megfelel ilyfajta kötelességeinek. Határozottan állítható, hogy pl. a főiskolai ifjúság gyakori eredménytelensége, az anyagiakon kívül, sokszor a hiányos előkészítésben, az átfogó gondolkodásra való készség hiányában gyökeredzik. S itt jutunk el az „előkészítés" szó specializálódott értelméhez. Nem annyira túlsok anyagi tudást, mint készséget kell fejleszteni; gondolkodó és elsajátító készséget s méginkább sokrétű érdeklődést. S ez a követelmény akkor is fennáll, ha azokra gondolunk, akik az érettségi után nem indulnak szorosan vett szellemi pályák felé. Hiszen a sokfelé ágazó érdeklődésre nekik talán nagyobb szükségük lesz, mint látszatra szerencsésebb egyetemi társaiknak. Az élettel való korai birkozás alig enged számukra alaposabb önművelést. Kell, hogy erős legyen az a tartaléktőke, mely a középiskolában sarjadt, de sokszor halálukig egyetlen tartalma szellemi hátizsákjuknak. Végeredményben: akár a továbbtanuló, akár a megtorpanó réteget tekintjük, kiderül, hogy a középiskolában az anyagi tudás mennyisége távolról sem öncél, hanem csak eszköz: inkább elmecsiszoló, képességfejlesztő s érdeklődés-ébrentartó, esetleg az egész életre. Ha pedig ez úgy van — s így van! — nem nehéz meghúzni a mai középiskola feladatkörét.

Azaz: nem volna nehéz, ha itt is nem jelentkeznék a „de . . ." Ez a „de" pedig azt mondja, hogy nemcsak egyénítésről, hanem kollektív jellegű feladatokról is szó van. Régen itt is egyszerűbb volt a helyzet. A jólétben élő Nagymagyarország megengedhette magának azt a luxszust, hogy szilárdan körülhatárolt kettős réteget tömörített nemzettestté. A szellemi munkája, vagy földbirtoka után élő középosztálytól élesen elválasztva, de anyagilag tűrhető helyzetben, külön fejlődött az ú. n. nem-művelt réteg, a nélkül, hogy ez a különállás látszólag nagyobb kárára lett volna a nemzetnek. Ma tudjuk, hogy kárára volt, hogy a látszólag természetes és veszélytelen különfejlődés bomlasztó csírákat termelt. Ez a felismerés vezethet bennünk a középiskola feladatkörének még pontosabb körülhatárolásához. Ha való az, hogy a középiskolának kell kifejteni egy későbbi vezetőtársadalom első hajtásait, igaz lesz az is, hogy az egyénítő lélekformáláson túl kollektív kötelességei is lesznek. Másszóval: kell, hogy már a középiskolában kibontakozzanak az olyan jövendő intelligens vezetőréteg körvonalai, mely majd egységes és szilárd szemlélettel tekinthet magyarságunk égető és sürgető követelményeire. Amíg tehát a középiskola — teljesítve egyénítő feladatát — műveltséget, érdeklődést, készségeket kell, hogy adjon, sőt: bizonyos szempontból előkészítést is, másfelől az összeség érdekeinek pozitív munkálója legyen. A megoldási módokat még sokáig és rengetegen fogják

keresni. Az új életkörülményektől formált új cél azonban nem tagadható. A ma középiskolájának olyan nemzedékeket kell kibocsátania, melyek igen szoros értelmi és együttérzési szintézisben olvasztják össze minden magyar réteg életproblémáit. Nem kell megijedni: nem végleges megalapozásra gondolunk; ezt elsősorban a fiatalság természete zárná ki. De igenis gondolunk arra, hogy a „mindenki mindenkiért" elv magyar követelményeinek érzelmi tudatát már a középiskolában végleges birtokába kell vennie az ifjúságnak. Ez az érzelmi bizonyosság megfelelő későbbi irányítás mellett, értelmi, átélt, cselekvő bizonyossággá válhatik. Minden magyar réteg összeolvadása, tehát eljövendő magyar nemzedékek szempontjából elkerülhetetlen. Mert: ami el nem kezdődött, egyszer azt is el kell kezdeni!

Ha most tovább vizsgáljuk, mennyire felel, vagy felelhet meg a mai középiskola hivatásának, a megváltozott viszonyok szemszögéből pár pillantást kell vetnünk a szintén megváltozott három táplálóforrásra: gyerekre, tanárra, szülőre. A háromnak egymásmellé való állítása és egybevetése elárulja a szimmetriasíkokat, de az éles ütközőpontokat is.

II. „A gyerek örök!" És mégsem az. Az utolsó évtizedek értékszűrőjén ez a tétel is új értelmet kapott. Mert ha az alapokban meg is vannak az „örökség" jegyei, tehát az elmult gyereknemzedékekhez való hasonlóság, a színek, kontúrok úgy megváltoztak és megsokasodtak, hogy hovatovább egészen új gyereklélekről beszélhetünk. S ennek az új léleknek van egy eddig alig észrevett alapvonása: nem bírja a „prédikációt". Hihetetlenül rugalmas, befogad minden érzelmi és értelmi hatást, de értelmetlenül, ellenszenvvel, nem egyszer türelmetlen gúnnyal pislog minden régifajta, retorikus színezetű nevelési szólamra, mégha az teljes hittel és becsületességgel is árad feléje. Ez az a valami, amit manapság úgy szoktak kifejezni: „A mai gyerek túlzottan cinikus!" — és: „Elvesztettem a kapcsolatot a gyerekkel!" Aki benne él, tudja, hogy főleg idősebb nevelőknél s éppen az értékesebbeknél, mennyi kínt vált ki a töprengés: „Hol hibáztam el a dolgot?" Pedig sokszor nem is elhibázásról van szó (bár, mit tagadjuk, ilyen is adódik), hanem *más* alapokon kiépült lelkek ellentétéről. Olyan ellentétről, mely megfelelően a lüktetőbb, idegesebb fejlődésnek, most gyorsabban és hevesebben jelentkezik. De ugyanakkor, midőn a mai gyereklélek nem tűri a piedesztálra helyezkedést, a régen elég gyakori retorikus stílus csökevényeit, rendkívül reagál a baráti, közvetlen, sokszor talán nyers humorral teli, de imponáló, mert szívet rejtegető nevelői lényegre. Ennek egyik magyarázata az, hogy a mai gyerek sokkal könnyedébb, sokrétűbb, bizonyos pontokon pedig felületesebb a réginél. Érdeklődési területe ezer szálból fonódik s így alapjában kevesebb ideje van az elmélyülésre. Az elmélyülés csak akkor következhetik be, ha megfelelő szuggesztív hatás bizonyossá teszi előtte, hogy egy centiméternyi mélységért érdemes feláldozni egyes közömbös területek látszat-színességét. A réginél csekélyebb kitartás hasonló gyökerekből fakad. A ma gyermekének szeme széles síkban mozog; az életnek aránytalanul több pontját fogja fel, mint régen, tehát nehéz egy helyen időznie. Sajnos, a nagy tömeg nem is áll meg soha. A repülőgép sebességével száguld el a jelenségek felett s madártávlati képei csak a

felületeket mutatják. Ezért fontos, százszor fontosabb, mint régen, hogy sok olyan nevelőegyéniség akadjon, aki ezt a rohanást korlátok közé szorítja s a távlatok mellett a mélységek szépségeit is hipnotizálni tudja. Persze, elaprózással, formalizmussal, a mai gyerek lelkétől idegen nehézkességgel, minden törekvés eredménytelen.

Mert azt is figyelembe kell venni, hogy a ma gyermekének érdeklődése nem annyira önmagáért való tudásszomj, mint erős, ösztönös utilitárius ízekkel itatott kíváncsiság és megoldási vágy. Annyit hall az élet könyörtelenségéről, hogy előbb ösztönösen, aztán tudatosan a hasznossági szempont jut nála előtérbe. Ez pedig mindenre alkalmas, csak jellem és elmélyülés fejlesztésre nem. Szerencse, hogy — miként láttuk — a mai gyereklélek rendkívül hajlítható; óvni kell tehát, hogy a hasznossági-élmény egyoldalúan meg ne gyökerezzék benne. Ez a megóvómunka aztán annál is fontosabb, mert a ma gyermekében két olyan vonás kezd kifejlődni, melyek mindegyike külön-külön is, együttvéve pedig erőteljesen hozzásegíthet bizonyos régi sebek beforradásához. Ez a két pont: erőteljes szociális érzék és a régiekénél tudatosabb nacionalizmus.

Aki friss, érdeklődő szemmel nézi, észrevehette, hogy a mai fiúk nemzeti érzése — felszínes látszatok ellenére is — éppen a sajátos körülményeknél fogva, szilárdabb, emelkedettebb, mint volt a régieké. Nem abból következtetjük ezt, hogy folyton előttük lebeg a megcsonkított ország képe, se abból, hogy — ha sokszor csak érzelmileg is — majd minden megmozdulásukba belevegyítik az integritás, a revizió gondolatát. A fiatal magyar nemzedékek mindenkor erős nacionalizmust árultak el, szentnek tartották az ősi magyar állam függetlenségét, csakhogy inkább mint bizonyos számú népcsoport anyaföldjét tekintették hazájukat. A mai diákgyerek továbbjutott s éppen ez a „tovább" a biztató. Nemcsak azt érzi, hogy van magyar föld, szentistváni magyar állam, hanem azt is, hogy van speciális magyar lélek, magyar fajiság, erényekkel, hibákkal, de merőben elkülönülve a bennünket környező egyéb népfajokétól. A megszállókban különböző lélekfajtát is lát, mely szellemében is ellensége azoknak a speciális faji vonásoknak, melyeknek birtokában népünk egyéni életet élhet és szabadon fejtheti ki képességeit. Akárhány jelét láttuk a fiúk közt ennek a „több"-nek s láttuk azt, hogy ez a csírázó valami — okos történetszemlélettel — gyarapítható. Mindez azzal az örvendetes tudattal tölt el, hogy az új magyarok nem fogják elaltatni öntudatukat. S ez az öntudat később talán majd nemcsak a veszteséget látja, hanem az idegen lelkiséget is, kísérve attól a biztos tudattól, hogy ezt az idegen pszihét csak a magunkénak teljes, tudatos kivirágoztatásával lehet legyőzni.

A másik biztató mozzanat — hirtelenében nem is tudjuk, pillanatnyilag nem fontosabb-e? — a mai fiúk fejlett szociális érzéke. Úgy érezzük, ha valaha, most megvan a lehetőség arra, hogy ez az évtizedek óta agyonkompromittált, üres szólammá dagasztott szó a maga nemes tartalma szerint lépjen jogaiba. Persze, a mai felnőttek nehezen fogják jogaiba léptetni, hiszen a mi szánkon — ritka kivételektől eltekintve — üres jelszóként puffog el. De talán megvalósítja majd az a mai ifjúság,

mely több nyomorúságot látott, korábban ébredt rá a visszásságokra s éppen ezért már most több benne a megértés, az egymás iránti szeretet, a segíteni vágyás, mint volt a régiben. Sok jelét látjuk a fiúk közt ennek a magyar aeternitással harmoniában csírázó szociális érzéknek, áldozatkészségnek s ezt tartjuk a mai idők legnagyobb nyereségének. Tőlünk függ, hogy ez az ifjúi lelkekben zsibongó valami kivirágozzék s képes legyen valóban megértő szemmel bámulni a szakadékokba. S talán, talán meg is tisztítani a magyar életet attól a sok giz-gaztól, melyet az utolsó félszázad önmagától elrugaszkodott embere minden szégyenkezés nélkül tenyésztett ki.

III. Ha van mai gyereklélek, van átalakulóban lévő tanárlélek is és bizony ez igen komplikált valami. Hála Isten, a régi esernyős, szórakozott típus lassan-lassan már a színpadi deszkákról is eltűnik. Persze, mindez még nem jelenti minden probléma megoldását. De egyet megállapíthatunk: Mind többen és többen jönnek rá a tanári rend tagjai közül arra, hogy az igazi tanári léleknek, az áldozatosság, emelkedettség mellett egyéb alapvető jegyei is vannak: a tudatosság és a friss, szinte művészi hajlékonyság. Hogy az igazi tanár tudatos nevelő is, eddig már régen eljutottunk; azonban kell, hogy művésze legyen hivatásának. S ez az, amit még nem mindenki ért meg. Alapvető törvény: az iskola nem lehet unalom, megszokottság színhelye, nem lehet daráló malom. Pedig azzá válik, ha az órák, napok, évek kijegecesedett keretek közt folynak le. Bármilyen furcsán hangzik: a nevelői foglalkozás óriási előnye, minden egyéb foglalkozással szemben, a változatosság. Érződjék meg ez a friss, fordulatos változatosság óráról órára a gyereklélekben is. Állítani merjük: a mai jó tanárban, az alapos tudás és a tudatos nevelői szellem mellett, jó adagnak kell lenni az alkotó színész könnyedségéből is. De persze: művész legyen és ne ripacs. Csodahangszeren játszik, de a hangforrás a legkisebb melléfogásra is kakofonikus hangokat rezdíthet meg. Egyéni s mégis tömeglélekkel dolgozik, mely állhatatlan, változatosságra vágyik s nem tűri a modorosságot. Amit friss tanári munkának mondunk, az nem egyéb, mint a tudás, a nevelői tudatosság és a jó színész technikai ügyességének szerencsés összekeverése. Bármelyik hiányozzék, hibák ütköznek ki. S a mai gyerek fentvázolt tulajdonságainál fogva jobban kidomborodhatnak, mint a háború előtt.

Persze azt sem szabad elfeledni, hogy ez a tanárlélek érzékeny is, hiszen egyrészt érzékeny lelkekkel foglalkozik, másrészt maga is súlyos batyu alatt görnyed. Nem csoda, ha fáj neki, ha nem egyszer felületesen, laikus kézzel, igen gyakran rosszindulattal nyulnak hozzá. Emberek vagyunk, tehát nem lehet hibátlan a tanári rend sem; de — főleg a nagyközönséggel és az ujságok egy részével szemben védtelenebb, mint Magyarország bármely más szellemi rétege. Pedig hasonlíthatatlanul műveltebb, képzettebb, s mind több és több egyedében hozzáértőbb, mint volt régebben. Talán ezért is hangzik el oly gyakran, hogy a mai tanárság túlságosan kiéli szakját s ezáltal a gyerek túlterhelődik. A hivatott tanárnál ez kevésbbé van meg, mint régen. Rossz tanárok viszont — sajnos — voltak, vannak és . . . Lesznek? Reméljük, idővel nem.

S valamit itt nem szabad figyelmen kívül hagyni. A tanári, nevelői hatásnak egyik fontos titka mindig az észrevétlen imponálni-tudás volt. Persze, nem az olimpuszi „élet-halál tekintélyre" gondolunk, hanem arra a sokszor nem is minden ponton megmagyarázható férfias hatóerőre, melynek elemei közt a derűtől a komolyságig, a biztos tudástól a könnyed szellemességig, a gyerekismerő szeretetteljes símogatástól az ugyancsak szeretetteljes szigorúságig minden közbeeső elem eggyéolvad. Ha most azt vizsgáljuk, megvan-e minden esetben a teljes imponálási kapcsolat mai gyerek és mai tanár közt, itt találunk némi, eddig alig észrevett törést. Hogy ezt a kényes pontot világosan megértsük, vissza kell fordulnunk a mai gyerek lelkéhez. Ahogy a régi, a mai gyerek is biztos tudást kíván tanárjától. De mert jobban kritizál és ellenőriz, mint ősei s mivel az új idők kissé más szögben állították eléje a tekintélyi elvet, a biztos tudás hiányát nehezebben nézi el, mint elődjei. Ugyanakkor általános, minden irányú tájékozottságot is feltételez; illetőleg: csak azt hallgatja orákulumként, akiben ezt a készséget is megpillantja, mégpedig könnyed, sőt szellemes közlési formák közt. S ez nem csak azt jelenti, hogy a szakanyag minden részére kiterjedő jártasságról kell időnként tanúbizonyságot tenni, hanem művészetről, sportról, irodalomról, mindennapi életproblémákról is. A gyereknevelés biztos alapja a bizalom. Bizalom azonban csak a színdús kedélynek jár s a bizalomnak az ára aránylag szűk keret úgyannyira, hogy az egyéniítő munka ma gyakran inkább játszódik le az órán kívül, mint az óra alatti érintkezésben. De csak akkor, ha az imponálási alap töretlen; ha a mai tanár tud, amellett pedig friss, könnyed, ezerszálú érdeklődésű; sőt — nem kell készakarva félreérteni! — a komolyságon túl majdnem olyan „minden hájjal megkent" (vagy legalább is a fiúk szemében annak látszik), mint a mai gyerek. Nem „koma," de idősebb jóbarát, aki adott esetben pajtás is tud lenni, de szinte az apánál szigorúbb is. *Ilyen* keretek közt felmagasló tekintély lesz; *ilyen* készségek mellett szinte észrevétlenül nevel, mert még a gyerek előtt látszatra közömbös szavaival is lelket alakít. Igen, talán ez ma a dolog lényege: a legritkább esetben éleződjék ki racionális valószerűséggel, hogy nagy dolgok forognak kockán. Mert ismételjük: a ma gyermeke nem tűri se a retorikát, se a koturnust, se a verklit.

Ha most már elmondottak lényegét *becsületes, álérzékenység nélküli őszinteséggel* akarjuk levonni, rá kell mutatnunk a törésre. A nevelésnek egyes idősebb *művészei is* bizonyos helyzeti hátrányba kerültek a mai, hirtelen változott gyerek pszihével szemben, hiszen a természetben ugrás nincs, után-ugrás még kevésbbé. De mennyivel hátrányosabb helyzetben vannak azok az idősebb nevelők, akik sohasem voltak művészei s a mellett tudatos gyakorlói hivatásuknak. Mert, hogy ilyenek is vannak, botorság volna tagadni. Viszont: a fiatalabb nevelő-nemzedék, kor és nevelődésbeli közelebbségénél fogva, bizonyos alig felbecsülhető helyzeti előnnyel rendelkezik a mai gyereklélekhez való viszonyában. Annál megbocsáthatatlanabb, ha mégis akad olyan, aki se művésze, se tudatos, biztos érzékű művelője a nevelésnek. Mert ami az előző esetben az idő sodrából fakadó hiba, az a másodikban jóakarattal is alig menthető;

tehát szinte bűn, vagy — pályatévesztés. Egy bizonyos: akár az idősebb, akár az újabb tanárnemzedékre gondolunk, a sok egymást keresztező és néha gyengítő hatóerő miatt rendkívül erős, friss, pszichológikus érzékű színes tanáregyéniségekre van szükség. Ez a legfontosabb. Minden jó végső ponton belőle eredhet, hiánya igen sok bajnak lehet kútforrása. Ezért kell örömmel üdvözölni a kultuszminiszter úrnak a tanárképzés reformjára vonatkozó törekvéseit. Reméljük, a reform nehezen ellenőrízhető végrehajtói, tehát a „kiképzők," nem keresztezik majd a miniszter úr nagy horderejű törekvéseit; magyarán: nem fullasztják formalizmusba ezt az életbevágóan fontos dolgot. Mert erre a tanárképzés illetőleg nem-képzés körül rengeteg volt a szomorú példa.

Abban is nagyon igaza van a miniszter úrnak, hogy a nevelés, bizonyos pontokon, újabban kissé háttérbe szorult, jóllehet — nem egy szerencsés esetben — ennek az ellenkezőjét is meg lehet figyelni. Pedig a jellem, az akarat kiformálása valóban fontosabb, illetőleg elsődlegesebb minden „tanítás"-nál. A magyar tanár ideálja éppen ezért csak az okos, *józan* történelmi tudattól fűtött, szaktárgyaiban, de általános területeken is biztosan mozgó egyenes nevelőművész lehet. Ha azonban a követelmény nem minden esetben valósítható meg, azt mernők mondani, essék inkább némi hiány a képzettség rovására, mintsem a jellemet, akaratot, reális optimizmust, derűt nevelő művészetre. Sokat beszélnek az angol példáról s van is abban valami. Nem kell anglomániába esnünk, hogy átértsük: „Az angol nevelés nem tett egyebet, mint az ész egyoldalú megterhelésének kitalálta az ellenszerét. A mi kontinentális iskolánkkal szemben az akarat, a jellem és a test nevelése aránytalanul fontosabb benne, mint a puszta értelemé. Jelszava, melyet meg is valósít: education before instruction (a nevelés a tanítás előtt!). Az általános műveltségnek jellembeli — akarati és nem értelmi mozzanata van előtérben: az ifjúból mindenekelőtt *gentleman and man*-t akar formálni, akinek életcélja nem a puszta tudás, hanem a cselekvés a családi, társadalmi, gazdasági, politikai téren." (Kornis: Az államférfi. II. 279—80.) Talán nem túlzunk, ha azt állítjuk, hogy ez az ideál, különleges magyar ízzel telítve s okosan hozzásímítva nemzetünk anyagi erőihez, a mi ideálunktól sem eshetik távol. Ehhez van szükség megfelelő nevelőkre. S ha most még — ismerjük el — e téren vannak is hiányok, a magyar társadalom tudatos törekvése, komoly, alapos érdeklődésének megszületése megteremtheti a hibátlan állapotot. Mert ahogy például a nem is oly ritka, ujságcikkekben való epét-fröccsentés rengeteget rombol, a szintén gyakori, de *elröppenő érzelmi* keretek közt mozgó „jó tanár" — vállveregetés alig jelent valamit. A problémának gyökeres *értelmi újjáélésére* van szükség! Talán így majd hamar eljön az idő, midőn a magyar tanári rend csupa derűs, teljes munkájú, képzett egyedből áll. Ehhez persze — s most „mea culpa" az únos-untig elcsépelt szólamért — biztosabb anyagi keretekre is szükség van. Ha igaz, hogy fajtánk jövendője szempontjából a nevelőnél senkisem végez fontosabb szellemi munkát, teljes munkát kell tőle követelni! Teljes munka azonban csak az ideálokra néző, gondtalan embertől telik. Az idealizmus megvan, a nyugodt idegek azonban kissé hiányzanak. Mert a nyugodt

idegek, meg a gondtalanság s így közvetve a teljes értékű tanári munka egyik fontos feltétele is, egy anyaméhben születtek.

IV. A vázolt értelmes, eredményes középiskolai munkának van ma egy égető középponti problémája, a *szelekció* s ebbe szorosan beletartozik a mai szülőtársadalom, a család kérdése. Gyakran hangzik fel a követelés: Erősebben kellene szelektálni, úgy, ahogy a békeévek iskolája tette. Szinte nap-nap mellett lehet hallani, főleg a korosabbak ajkáról: „Mi is ötvenen, hatvanan kezdtük, de jó, ha tizenöt-húszan érettségit kaptunk.“ Hát: mindebben sok az igazság; sőt: ez az alapigazság! De nézzük meg az érem másik oldalát.

A békeévekhez képest, a háború óta, tömegek, hozzá egészen heterogén összetételű tömegek kopogtatnak évről-évre a középiskola kapuján. Mindez alapjában véve örvendetes volna, hiszen a nemzeti műveltségszínvonal kiszélesedését jelentené, ha nem volna ott a „ha . . .“ A „ha“ pedig azt jelenti, hogy színvonal szélesedésről csak akkor beszélhetnénk, ha a mennyiség minőséget is jelentene, ha a bezúduló tömeg egészen értékes volna s ha ezt a nagyobb tömeget a középiskola felsőbb osztályaiban kivétel nélkül a tudás, a művelődés, a cselekvés áhitatos szeretete hajtaná. Sajnos, a helyzet megközelítőleg sem ez. S most nézzünk a bennélő ember szemével, de szinte a statisztikai adatok szárazságával.

1. Az új tömeg egyedeinek nagy hányada nem való középiskolába, sőt — az illető iskolafaj rendeltetését is figyelembe véve — gyakran még polgáriba se! Mert ha a bukási szám elég nagy százalékot mutat is, közel sem fejezi ki híven a lényeget, ahogy a statisztika igen gyakran csak külső formákat fejez ki. Mert jöjjünk végre becsületesen tisztába a következőkkel. A középiskolából — s ebben alig a tanárság a hibás! — megközelítőleg sem buknak ki mindazok, akik, se egyéniségüknél, se képességeiknél fogva nem valók szellemi pályára. Aki gyakrabban belepillanthatott a mai 40—50, sőt 60-as létszámú felsőbb osztályok életébe, az tapasztalhatta, hogy igen sok esetben a tanulóknak legfeljebb 30 %-a érdemelné meg, hogy becsületes mértékkel mért érettségit kapjon. S hogy mit jelent egy osztály életében, tehát a jövő szempontjából is, ez az alig kirostálható tehertétel, azt csak az tudja, aki benne él. A baj azonban nem felül, hanem az alsó osztályokban, sőt már az elsőben kezdődik. Mert ha igaz — és igaz! — hogy aránylag kevés felsős érdemli meg az érettségit, mint szellemi pályákra való útravalót, az alsókban nem ritkán 40—50 % olyan tanulóval kénytelen dolgozni a mai középiskola, aki *egyáltalán* nem való középiskolába. S ez a tömeg lehúz, akadályoz, tanácstalanná tesz. Itt van a baj gyökere! Az élet hozta azt a mindennapi szólamot: „Csak négy osztályt végezzen a fiam!“ Persze, ha üggyel-bajjal elvégezte a négyet: „Mért ne mehetne tovább?“ Ha viszont végképp nehézségek vannak: „Kérem, csak a négyet! Hova adjam négy gimnázium nélkül?“ Hogy magyarázza meg most már az ember, mikor eddig talán még egyetlen szülő sem értette meg: hogy „Asszonyom! — vagy: Uram! A „négy osztályt“ — kívánsága öli meg a mai középiskolát. Ha ön egyedül volna, Isten neki! De nincs egyedül! Tizen, húszan, talán harmincan is vannak egy-egy osztályban

az önéhez hasonlók; szerte az országban százan és ezren. Az ön érve pszichikai terror, melynek a kegyetlenség vádja, nem egyszer önvádja nélkül alig lehet ellenállni. Az ön érvei színvonalsüllyedést jelentenek most és jelentenek a jövőben. Jelentik egy csomó, valóban tehetséges lélek lassúbb, tunyább tempóját, burokban maradt munkaerejét, gyakori ellanyhulását. Hiszen ők repülni vágynak, de az ön gyermekéhez hasonló sok-sok gyerek miatt nem lehet velük repülni, de sokszor csak totyogni. Az ön gyermeke s még vagy 20—25 nem idevaló. De Isten bocsássa meg nekem, nem tudom megtenni, hogy ne törődjem velük is. Sőt Velük elsősorban, mert hátha . . . ! Pedig tudom, hogy ez a „hátha" ritkán, majdnem sohasem következik be. Tudom, hogy e „hátha" miatt lassúbb lesz a tempó, silányabb a valóban értékesek megalapozottsága s kevésbbé töretlen a későbbi munka. A tanár is érző ember ezért ez a „hátha", meg az ön érvei teszik, hogy sok-sok értékesnek indult gyerek devalvált érdeklődéssel kerül a felsőbb osztályokba, hiszen lehúzta a kezdettől devalváltak elképesztően nagy száma és ostroma"!

2. Ezt kellene mondani s ez az, amit eddig még nem értettek meg. Nem értették meg, hogy a bukottakon, az ismétlőkön, a kiselejtezetteken túl is van egy diák-szellemi proletáriátus, mely nyűggel, undorral, kinlódással talán eljut a negyedikig, de lehúzza az értékesebb elemet. Nemcsak a bukottaknak, ezeknek sincs helyük a középiskolában. De kiselejtezésük szinte lehetetlen! Mert ide belekapcsolódik valami más is, amit így lehetne körvonalazni: *szegénység és tanulási jog*. S itt mindjárt le kell szögezni valamit. Nincs nagyobb öröme a valóban hivatott tanárnak, mintha valamelyik szegénysorsú tanítványában tehetséget lát. Óvja, vezeti, hóna alá nyúl erkölcsileg, ha tud anyagilag is, csakhogy jobbmódú társával megközelítőleg egyforma vértezetben indíthassa neki az életnek. A tehetséges szegénység joga a leghatalmasabb tanulási jog, mert — ép nemzeten belül — a középosztály felfrissülésének legegészségesebb módja. Ha valahol, e téren ezer tennivaló és kötelesség van társadalom és tanár számára egyaránt. De nem habozunk kimondani: éppen ilyen kötelessége tanárnak és társadalomnak, hogy sarokba vágva minden álhumanizmust, a tehetségtelen szegény tanuló elől (de a korlátolt jómódú elől is!) minden eszközzel elzárja a szellemi pályákhoz való közeledés lehetőségét. S *ez* nincs meg ma! Mert a középiskolába özönlő új tömegeknek igen tekintélyes hányada, sajnos, ilyen megítélés alá esik. Nem a szegénységben van tehát a hiba, hanem ott, hogy rengeteg szegényebb szülő hozza, néha képtelen áldozatok árán, olyan gyerekét a középiskolába, akinek szellemi képességei a legalsó fokon mozognak. Ehhez járul aztán a környezet terhe. Hiszen jobbmódú, szélesebb horizontú környezet sem faraghat korlátolt gyerekből értelmet; mennyivel inkább nem a kezdetlegesebb anyagi és szellemi körülmények. Magyarán: korlátolt gazdag és szegény fiúnak nincs helye a ma középiskolájában. Régen se volt, de akkor — fogjuk rá! — megengedhette magának a magyarság az elvétett esetek fényűzését. Ma nem. A tömeges esetekét még kevésbbé!

3. S ha most az okokat, a baj mélyebb gyökerét is keressük, azt az egyszerűbb rétegek nosztalgikus vágyaiban leljük meg. Nemcsak az

a döntő, hogy: „Kérem, az ipari pályákhoz is kell legalább négy osztály!“ — (polgári!?) — hanem a gyereknek a szülők életkörülményeiből való mindenképpeni kiemelése. S ez a háború óta — ezen oknál fogva — sokkal sűrűbb vágy, mint régen volt. Ismét örvendetes jelenségnek kellene mondanunk, ha csak a tehetségekre korlátozódnék. Sajnos, jórészt nem így van. A helyzet pedig annál is rosszabb, az illetékesek annál is gúzsbakötöttebbek, mivel a ma szülője hasonlíthatatlanul érzékenyebb és többet gondol gyereke haladásával, mint a régi. Igaz, itt sem fenékig tejföl. A hajsza ugyanis inkább a jelesért, tehát a „jegy“-ért folyik, mintsem a tudásért, a lelki színességért, mint öncélért. A gyakori kivételek nem dönthetik meg az igazságot: a tanulás, a törődés, az esetek nagyobb hányadában, minden ránevelési törekvés mellett is, csak a jó bizonyítványért folyik, hiszen az lesz az „útravaló“. Így aztán érthető és jogos is a gyakori panasz: a gyerek sokszor teherből tanul s a mindennapi studiumon túl egyébre, önművelésre alig gondol. A szülő is ritkán, tisztelet a kivételnek. De igen sok gyereknek ideje sincs ilyesmire, hiszen manapság majd minden harmadik mellett magántanító működik. S ez a legkárosabb jelek egyike. Nem ritka, még aránylag jobb tanulóknál sem, hogy a gyerekek 25—30 százaléka mankón biceg, azaz házitanítóra támaszkodik. Csak az iskola volna ebben a hibás? Az ember gyakran eltűnődik: Valahol végzetes hiba csúszott a gépbe! Képtelenség ezt a hibát állandóan és kizárólag a mai tanári rendben keresni.

4. A fentvázolt hamis érvek dzsungeljében aztán teljes lesz az eltévedés a későbbi évek folyamán. Mert ha a gyatrák egy része el is tűnik ötödikig, a vázolt okoknál fogva még mindig hatalmas ballaszt marad, a meg nem bukottak, a „mázlisták“, a verejtékkel küzdők, de szellemi pályákra azért semmiképpen nem valók ballasztja. S mivel, mint azt a kultuszminiszter úr már nem egyszer megállapította, ma a legtöbben követelő útlevélnek tekintik az érettségit az állás felé, a felső osztályokban felhangzik a most már szemrehányó szólam: „Hát mért mért nem buktatták el alsóban?“ Bárhogy átérezzük és tiszteljük a szülőtársadalom mai kemény küzdelmeit, csak azt szűrhetjük le, hogy a középiskola — akarva-akaratlan, szívbéli és pszichikai kényszer alatt — beletévedt valami bénító álhumanizmus útvesztőjébe. Mert bizony igaz: a felsőbb osztályokban még nehezebben kerül sor az igazság szellemében való szelekcióra. Ez pedig végső fokon színvonalsüllyedést jelent az iskola és a magyar élet szempontjából egyaránt. Ilyesformán aztán az sem csoda, hogy sok fiú az érettségi előtt sem tudja, hogy tulajdonképpen mit is akar? S itt nemcsak a pályaválasztásnak, elhelyezkedésnek ma szinte borzalmas problémája a ludas, hanem bizonyos ambicióbeli légüres tér is. Ez az esztendők folyamán majd mindig azoknál áll elő, akik a relatív összehasonlítás és a kényszerű álhumanizmus szamárlépcsőjén kerültek egyre feljebb, holott a közérdek és képességhiányuk nem tette kívánatossá, hogy feljebb kerüljenek. Hogy ez mennyire így van, azt legjobban az ifjúságnak a sportokhoz való újabb viszonya bizonyítja. Alig vették még észre, pedig igaz: a nagyobb rétegnél megszűnőben van az önmagáért való sportolás; ide is bevonult a kényszerű utilitarizmus. Nem egy nagyobb tanuló azért fekszik rá valamelyik sport-

ágra és hanyagol el minden egyebet, mert távolról a profiszerződés, vagy az állás varázssugara vibrál feléje. Egy-egy be is vallja: „Kár túlságosan erőlködni. Ha jó sportember leszek, különösebb értelmi kulturáltság nélkül is meglesz az esetleg nagyobb darab kenyerem".

5. Ezer és egy ok: mint gát, akadály, sürgős eltüntetésre várnak. S ha most mégegyszer komolyan végiggondolja az ember az elmondottakat, csak egy ponton lyukadhat ki. A konklúziót akár tételszerűen is felállithatjuk: 1) Vagy maradjon meg a középiskola eddigi hivatása, de akkor — a látszat és belső érzelmességünk ellenére is — következetes, álhumanizmustól ment szelekciót kell végrehajtani. 2) Vagy: változzanak meg a mai keretek. Tertium non datur! Sed: periculum in mora!

V. A magyar jövő szempontjából nem közömbös, milyen lesz az új vezetőség; az ifjúság szempontjából nem közömbös, hogy alakul egyedileg s mint tömeg. Ha jövő felé nézünk, a mai középiskolán, tehát az ifjúságon belül nagy, egyetemes szempontokat is látni kényszerülünk. Olyan kérdések ezek, melyek a béke esztendeiben futó gondolatokként is alig ötlöttek fel s azóta is csak pislákoló fénnyel csillannak meg egyszer-egyszer. Sőt: ez átfogó szempont nemcsak az ifjúság egyes rétegeiben, de a nevelők jórészében is alig villan meg, legalább is nem következetes átgondolásban. Elsősorban arra gondolunk, hogy túl nagy a szakadék a középiskolás ifjúság lelkülete és a hasonló korú iparos ifjúságé között. Közeledést, egy-egy szűk körben mozgó cserkészkapcsolaton kívül, alig látunk; sőt: ennek szükségessége sem igen villan fel. S itt nem a szellemi, felkészültségbeli különbségekről van szó, hanem arról, hogy az elemi után — s ez ma még általános — a két réteg közt szörnyű szakadék tátong. (Nem tehetne itt valamit a levente-intézmény megfelelő átszervezése?) Siratni való lenne, ha ez a szakadék végképp áthidalhatatlannak is bizonyulna. Hiszen az egymásratalálástól rengeteg függ: az áhított, egészséges nemzeti szellem, az összesímulás, a csak ebben az esetben teljes eredményű vállvetett munka. Tudjuk: a munka oroszlánrésze itt a felnőttebb fiatalságra vár. Az előkészitést azonban valahogy bele kellene szorítani a középiskolás évek kereteibe, gyakorlatilag csak megkezdve a munkát, érzelmileg azonban fel is dolgozva. Botorság volna azt hinni, hogy problémái csak az u. n. művelt középosztály fiainak vannak. Az iparos, kereskedő, falusi társadalom szintén vajúdik, tapintgatja az új életlehetőségeket. Kell valamit tenni, hogy a két ág fiatalsága a jövőben kar-karban haladhasson. A magyarság egyszer már borzalmasan ráfizetett arra, hogy bekötött szemmel botorkált. Kövessük a békeévek magyarját minden jóban, de — az Istenért! — ne utánozzuk végzetes probléma-felnemismerését, helyesebben problémaelaltatását! Az már aztán magától értetődő, hogy a ma középiskolájának egyik legfontosabb feladata kell, hogy legyen annak a tudatosabb szociális szellemnek a kialakítása, mely a régibb magyar nemzedékekből annyira hiányzott. Az ifjúságban megvan erre a hajlam s megvan arra is, hogy a nagy nemzetproblémákat, helyes vezetés mellett, tudatosan, okos történetszemlélettel, rózsaszínű köd nélkül itassa magába. Részletekre itt nincs mód kitérni.

Különben is elég gondot adnak egyelőre a körvonalak, főleg ha meggondoljuk, hogy a ma középiskolájával kapcsolatban előttünk áll a lánynevelés egész komplexuma is. Mert bizony ez sem másodlagos kérdés, csak kissé más.

Végszónak egyet mondhatunk. Az élet valóban életszagú iskolát akar. De nem materiálist, merev technikus érdeklődésűt, hanem szellemi és anyagi vonatkozásokban egyaránt szárnyalót és emberit! Nem igaz, hogy a mai élet egyetlen utilitárius vásárcsarnok; legalább is: nem szabad, hogy igaz legyen. Neveljen a ma iskolája talpraesettnek, életrevalónak, de adjon lelket, szellemet is és mentsen meg a fenyegető pszichikai elamerikanizálódástól. Botorság lenne, ha a valóban tapasztalható nagy gyakorlatiasság iránt nem keltenénk érdeklődést a fiúkban (az érzék különben is erős bennük!) De veszélyes a kérdés túlzott kiélezése. Hiszen a gyerek sohsem áll meg a kellő határnál. Mivel kritikai érzéke fejletlen, csak csodálni tud, rajongani, vagy gyűlölni. Ne szavaljanak előtte a felelőtlenek túl sokat az egyedül üdvözítő gyakorlatiasságról, mert előbb-utóbb egyoldalú lesz: megölődik benne az a finomabb valami, amit léleknek, szellemnek, esztétikumnak nevezünk. Utóvégre: park is van a világon, nemcsak fűrészmalom. Ugyis nehéz szabadulni a gondolattól: a ma embere inkább ösztönös önzésből, mint önmagáért való értékként csodálja a XX. sz. gép és arany-hadseregét. Inkább a kényelmi eredményeket nézzük s nem a megjárt utat. Az a sok könny, vér, lelkesedés, akarat, ész, nemes szándék, mely pl. korunk egy-egy csodás találmányát megelőzte, ritkán jut bele termékenyítőleg az önmagát csodáló mai ember érdeklődésébe, hogy ne is szóljunk a tömegről. Ezért is nincs igazi nevelő jellege századunknak. Ezért nem szabad elfelejteni s elfelejtetni, hogy az anyagon, a „szent" gyakorlatiasságon túl még van valami halk érték: szépség, érzelem, értelem.

Lőrincz Jenő dr.

A polgári fiúiskola reformja

I. A polgári fiúiskola helye a magyar iskolaszervezetben

A mai magyar társadalomban három, egymástól gazdasági és művelődési szempontból egyaránt elkülönülő réteget lehet megkülönböztetnünk.[1] Ez a három réteg más-más szerepet tölt be a nemzet életében és ennek megfelelően más-más a művelődési igénye is.

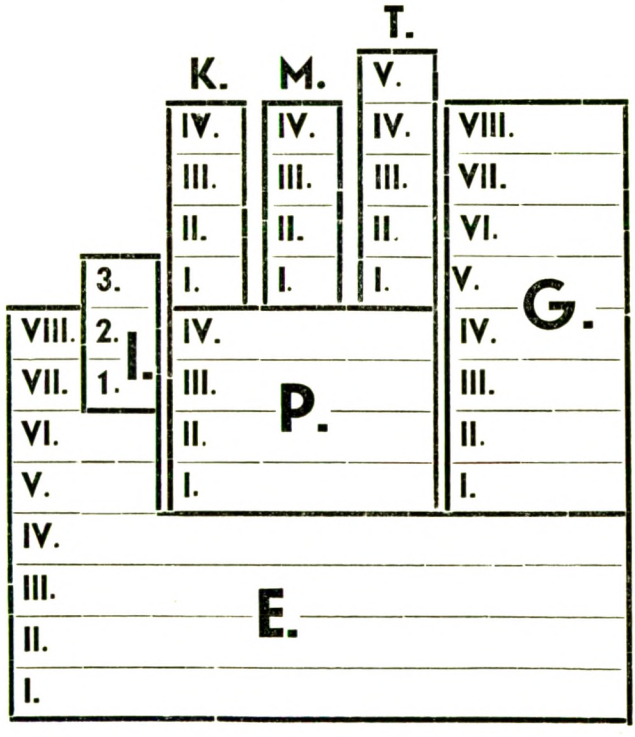
Legmagasabb az igénye a vezetésre, szellemi irányításra hivatott rétegnek, mely művelődéséért nagy áldozatokat képes hozni, legkisebb a munkát fizikailag végrehajtó rétegé, mely megelégszik a műveltség nélkülözhetetlen elemeivel is. A kettő között átmenetet képez az a nemzeti szempontból nagyjelentőségű réteg, mely anyagilag függetlenebb az alsó rétegnél s mely gazdasági életünknek mintegy a gerincét ké-

[1] Kratofil (= Kratofil Dezső, A polgári iskola újjászervezésének általános szempontjai. Gyak. Polg. Isk. Értesítő, Szeged, 1935-36.) 3.

pezi.

Érthető, hogy a három különböző igényű réteg művelődési szükségleteinek kielégítésére a műveltség különböző fokát nyujtó, más-más célkitűzéssel és eszközökkel dolgozó iskolák szükségesek.

Nagy általánosságban megállapíthatjuk, hogy az alsó, legkisebb igényű réteg művelődési igényeit a *népoktatás* elégíti ki, a legmagasabb igényű réteget a *tudományos oktatás*, a középen állóét pedig a *polgári (vagy középfokú) oktatás.*



Nézzük a három csoport iskoláit külön-külön:

1. *Népoktatás.* Egész iskolarendszerünk alapja a népiskola. Az elemi iskola a nagy tömeg iskolája. Elvégzése kötelező, ingyenes és semmiféle pályához vagy foglalkozáshoz ez idő szerint előfeltételül nem

szolgál. Ez a három szempont különbözteti meg elsősorban a közép- és középfokú iskoláktól, melyek nem kötelezőek, nem ingyenesek s bizonyos minősítést nyujtanak.

Az elemi iskola négy osztályának elvégzése után történik meg a tanulók első szétválasztódása. A négy osztály a polgári iskolába és a középiskolába való lépés előfeltétele. Aki azonban ezek egyikébe sem akar lépni, még 2, illetve a nyolcosztályú elemi iskola megvalósítása esetén még 4 évig jár mindennapi iskolába. Addig is, míg a nyolcosztályú elemi iskola meg nem valósul, a gyermek 2—3 évig továbbképző (nem mindennapi, ismétlő) iskolába jár.

2. *A polgári (középfokú) oktatás* a négyosztályú polgári iskolában kezdődik. Ide azok lépnek, akiknek művelődési igénye túlnőtt az elemi iskolán, de akik — kellő anyagi vagy szellemi előfeltételek hiányában — tudományos és közhivatali pályákra lépni nem akarnak vagy nem tudnak.

A polgári iskola IV. osztályából a tanulók zöme gyakorlati pályákra lép. Egy részük azonban tovább tanul és pedig egy jelentéktelen (2.5 %) hányadtól[1] eltekintve, szakiskolákban. A polgári iskola a tanítóképző intézet, felső mezőgazdasági, felső kereskedelmi és felső ipari iskola *alapiskolájának* tekinthető. A tanítóképző intézet az 1933/34. tanévben fiúnövendékeinek 76.2 %-át,[2] a felső kereskedelmi iskola pedig 84 %-át kapta a polgári iskolából.[3]

Minden alapot nélkülöz tehát az a megállapítás, hogy „a polgári iskola szervezetileg nem kapcsolódik alulról felfelé az elemihez és felfelé nem folytatódik a többi iskolatípusok egyikében sem. Kultúrpolitikánk monumentális épületéből mint csonka gerenda mered ki folytatás nélkül."[4] Ha a középiskolának nem rója fel senki, hogy nem kapcsolódik alulról szervezetileg az elemi iskolához, nem róható ez fel a polgári iskolának sem. Másrészt a polgári iskolát végzettek éppúgy folytathatják tanulmányaikat a szakiskolákban, mint a középiskolát végzettek az egyetemeken. Szorosabb kapcsolatra felfelé sincs szükség.

A polgári iskola és a szakiskolák együttesen *a polgári vagy középfokú oktatást* alkotják. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy mind a két elnevezés könnyen félreértésre adhat okot. Ugyanis a középiskolák (gimnáziumok, reáliskola) is végeredményben a polgárság iskolái. Viszont a *középfokú* elnevezés a mai nyelvhasználat szerint nem annyira vízszintes, mint inkább függőleges irányban osztályoz.[5]

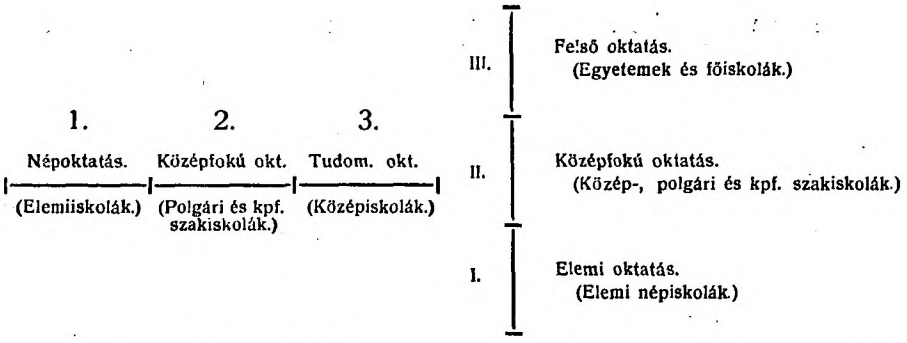
[1] Közl. 40:181.

[2] Kratofil 10.

[3] Közl. 40:179.

[4] Laurentzy (=Laurentzy Vilma, A polgári iskola reformja, Budapest 1936.) 4. l.

[5] A középfokúság védelmére v. ö. Havas (=Havas István, Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén. Budapest 1935.) 96. l.



Amint ebből kitűnik, a polgári iskola és a szakiskolák vízszintes és függőleges irányú felosztás szerint is egyaránt középfokúak.[1] Célszerű volna tehát a középfokú jelzőt a jövőben a polgári iskola és a szakiskolák részére lefoglalni és a tudományos képzéssel foglalkozó gimnáziumokat és a reáliskolát egyszerűen középiskoláknak nevezni

3. *A tudományos oktatás* a középiskolákban kezdődik. Ide azok járnak, akik az említett szellemi és anyagi előfeltételekkel rendelkeznek. A gimnázium a polgári iskolától — a latin nyelvtől és az annak helyén levő, gyakorlati célú tantárgyaktól eltekintve — nem annyira a feldolgozott anyag mennyiségében és kiválasztásában, mint inkább annak feldolgozásában különbözik. Míg ugyanis a gimnázium rendszeres, tudományos gondolkozásra nevel és a további, tudományos tanulmányokra készít elő, addig a polgári iskola a gyakorlati szempontokat, a gyakorlati élettel való kapcsolatokat és a gyakorlati alkalmazásokat emeli ki.

A magyar iskolaszervezet e három rendszere közt nincs semmi szervezeti vagy tantervi kapcsolat. A nemzeti művelődés három különböző ágában önálló célkitűzéssel önálló utakon járnak. Működésükben egymás munkáját kiegészítik, egymásnak segítő társai. Nem törekedhetik egyik sem arra, hogy a másiknak vetélytársa legyen.[2]

II. A mai polgári fiúiskola kialakulásának története.

A polgári iskolát az 1868. évi XXXVIII. t. c., az u. n. *népoktatási törvény* keltette életre.[3] „Megszületésének idejében . . . a polgári iskola antedatált gondolat és alkotás volt Magyarországon. Az a polgárság, amelynek igényeit kellett volna kielégítenie, abban az időben még vékony és idegen elemekből álló rétege volt az országnak, az akkor épp csak fejlődésnek induló városokban."[4] Ezzel magyarázható, hogy az iskola térfoglalása nehezen indult meg.[5] „A 70-es évek elején még majdnem általános volt az a vélemény, hogy ha csak a mesteremberek, kereskedők stb. számára állítanának polgári iskolákat, akkor tanulót lámpással

[1] Napló (= A III. Egyet. Tanügyi Kongr. Naplója) I. 24.; M. Stat. Zsebk. V. 198. l.
[2] Közl. 40:146, részletesen Havas 96.
[3] Részletesen Sághelyi (=vitéz Sághelyi Lajos, A magyar polgári iskola hatvan éves multja. Budapest, 1929.) 11.
[4] Laurentzy 3.
[5] Sághelyi 39.

kellene bele keresni . . . A szülők a szorosan vett tanköteles koron túl nem azért adják gyermeküket iskolába, hogy iparos legyen ; azzá minden további iskoláztatás nélkül is lehetett, sőt analfabéta létére is inaskodhatott."[1]

A polgári iskola így aztán fennállása kezdetén, kénytelen-kelletlen, a hatosztályú reáliskolák feladatát pótolta. Végzett tanulóinak nagy része szellemi (gyógyszerészi, jegyzői, állatorvosi, katonatiszti és kishivatalnoki) pályákon helyezkedett el.[2] Sok helyen pedig a gimnáziumot akarták a polgári iskolával ellensúlyozni vagy helyettesíteni.[3]

Az alsó négy osztály tanterve a középiskola alsó négy osztályának tantervével párhuzamosan haladt, a polgári iskola tulajdonképeni jellege csak az V. és VI. osztályban domborodott ki.[4] Az 1883. évi I. tc. azonban a hat osztályt végzetteket megfosztotta a nemrég nyert hivatali minősítésektől.[5] Az 1889. évi VI. tc. (a véderő-törvény) pedig megtagadta tőlük az egyévi önkéntesi jogot. Így természetesnek kell találnunk, hogy az amúgy sem jelentős tanulólétszámú két felső osztály elnéptelenedett. Ehhez járult még, hogy a polgári iskolával egy időn át összekapcsolt felső kereskedelmi iskola is elszakadásakor magával vitte sok iskola V. és VI. osztályát. 1909-ben a 70.000 polgári iskolai tanuló közül már csak 300-an jártak a két felső osztályba.[6] Az 1927. évi XII. tc. tehát már csak szentesítette azt a tényt, melyet az élet már régen elfogadott, hogy a hatosztályú polgári iskolának nincs létjogosultsága.[7] A törvény indokolása szerint a gyakorlati pályákra és a szakiskolákba való lépéshez elég a négy osztály, hat osztályra nincs szükség.

Mondhatnánk, hogy szinte a felső osztályok elsorvadásával párhuzamosan az alsó négy osztály már a mult század végén rohamos virágzásnak indult. A polgári iskola mindinkább az iparos és kereskedő osztály művelődési érdekeinek szolgálatába állott. A fővárosi kereskedők már a világháború előtt is legszívesebben négy polgárit végzett fiúkat szerződtettek. A világháború után világszerte általános jelenség, hogy iskolázottság tekintetében minden életpályán fokozottabb igényeket támasztanak. Így lett a polgári iskola az iparosok, kereskedők, altisztek és újabban a gazdálkodók legnépszerűbb iskolája.

Népszerűségét mindennél jobban bizonyítja, hogy 1920—25. években több, mint 100 polgári iskola keletkezett Magyarországon.[8] Hogy a legutóbbi években is mennyivel nagyobb léptekben növekszik a polgári iskolák száma, mint a többi középfokú és középiskoláké, tanulságos az 1931/32. és 1934/35. tanévvégi adatok egybevetése:

		1931/32	1934/35.	A szaporulat számban	A szaporulat %-ban
A polgári iskolák	száma	380	403	23	6.05
	tanárai	3.692	3.944	252	6.83
	tanulói	84.769	91.767	6.998	8.26

[1] U. o. 41. V. ö. még Közl. 40:335.
[2] Közl. 37:8.
[3] Sághelyi 40.
[4] Kis Enc. (=Molnár János, Polgári iskolai kis enciklopiédia. Bp. 1930.) 25-28.
[5] Sághelyi 76.
[6] Sághelyi 209.
[7] Közl. 40:336.
[8] Havas 16.

A többi közép- és középfokú iskolák	száma	277	279	2	0.72
	tanárai	4.581	4.856	275	6.—
	tanulói	84.722	86.658	1.936	2.29

A táblázatból leolvasható eredményekhez még csak egyet jegyzünk meg: a 380—403 négyosztályú polgári iskolával szemben 163—167 középiskola alsó négy osztálya áll.[1]

III. A polgári iskolai tanárság reformtörekvései.

Mint már rámutattunk, az a társadalmi réteg, mely részére a polgári iskolát létesítették, abban az időben még nem rendelkezett ily művelődési igénnyel. A polgári iskola kezdetben főleg a hatosztályú reáliskolák feladatát pótolta. Fennmaradása és fejlődése tehát attól függött, hogy sikerül-e végzett növendékei részére *megfelelő hivatalokra minősítést és egyévi önkéntesi jogot* szerezni. Mint láttuk, nem sikerült. Itt gyökerezik aztán a polgári iskolai tanárságnak az a félszázados multra visszatekintő törekvése, hogy iskoláját oly osztályszámúra fejlessze ki, hogy az az említett jogokat végzett növendékei részére biztosíthassa.

A polgári iskolai tanárság e törekvése, ha itt-ott kisebb-nagyobb eredményeket el is ért, nem hozta meg a remélt sikert. Pedig propaganda, megszervezettség és az összeköttetések sorompóba állítása tekintetében páratlan szívósságú volt s az ma is. Volt idő, midőn a polgári iskolai tanárság e kérdés által szinte kétségbeesés szélére hajszolta magát. Igy az 1906. évi egyesületi közgyűlés után küldöttség kereste fel *Apponyi Albert grófot*, az akkori kultuszminisztert és ismertette előtte a polgári iskola tarthatatlan helyzetét és a tanárság elkeseredettségét. Apponyi válaszában ezt mondotta: „Az elkeseredés nem argumentum; ilyennel nem lehet engem arra bírni, hogy a dolgok megoldását elsiessem és a kellő megfontolásra és mérlegelésre magamnak időt ne vegyek."[2]

A polgári iskolai tanárság e küzdelmét a világháború után is folytatja. A III. egyetemes tanügyi kongresszus napirendjén is ott találjuk e kérdést. A kongresszus polgári iskolai szakosztálya egyhangúlag ki is mondotta a nyolcosztályúra kiépítendő polgári iskola korszerűségét. A képviselőházban a reformok mellett és ellen számtalan felszólalás történik. „Még jóakaratú laikusok és tervkovácsok is hozzányultak, különösen a sajtóban, a nehéz és bonyolult problémához."[3]

A polgári iskolai tanáregyesület vezetőségének kezdettől fogva legfőbb programmpontját képezte az iskolának nyolcosztályúra való kiépítése. „Az állandóan hullámzó kérdés ütőerén a polgári iskolai tanáregyesület elnöksége akarta tartani a kezét s rossz néven vette, ha az egyesületen kívül s nem az elnökségen keresztül tárgyalták a kérdést . . . A Közlöny . . . tiltakozik, hogy másutt, mint az ő hasábjain jelenjenek meg ilyen cikkek."[4] Az egyesület reformbizottsága is állandóan tárgyalja a kérdést és a polgári iskolák tanári testületeit is bevonja annak megvi-

[1] M. Stat. Zsebkönyv II. és V. évf.
[2] Sághelyi 175.
[3] Laurentzy 3.
[4] Polg. Isk. Évk. 1934. 154.

tatásába, de rosszalását fejezi ki, ha valaki „hiú délibáb-hajszolás"-nak nevezi a reménytelen küzdelmet.[1]

Általában a reformkérdések tárgyalását bizonyos fokú idegesség jellemzi. Fokozza a türelmetlenséget, hogy a polgári iskola küszöbön álló reformját hivatalos helyről mint kormányprogrammot már több ízben bejelentették. Sokan azon aggódnak, hogy ha a reformot most a közoktatásügyi reformok idején nem sikerül megvalósítani, esetleg évtizedekig kell hasonló, kedvező alkalomra várni.[2]

Jellemző a türelmetlen hangulatra, hogy a tanáregyesület vezetősége még kedvező nyilatkozatokkal szemben sem mindig tudja higgadtságát megőrizni. Amikor pl. gróf Klebelsberg Kunó miniszter úgy nyilatkozott, hogy a polgári iskolát öncélúnak tekinti s nem átmenetnek a nyolcosztályú elemiiskola felé, Havas István elnök azt válaszolta: „Ha nem így gondolkoznék, szemben találná magát a magyar közvélemény egy jelentős nagy részével és velünk: a négyezer polgári iskolai tanárral, akik hat évtizeden át szinte egészen magunkra hagyatva, vívtuk meg a polgári iskola sorsát."[3]

IV. A különböző reformtervek.

A reformtervek végtelen sorából csak a legjellegzetesebbeket ismertetjük:

1. Olvadjon be az elemi iskolába. Már 1925-ben azt írja *Havas István,* hogy a polgári iskolát folytonos veszedelem fenyegeti a túlzott vágyakkal sürgetett nyolcosztályú elemi iskola részéről.[4] Az elemi iskolai tanítóság mohóbb része leplezetlenül azt hirdette, hogy a nyolcosztályú elemi iskola felállításával a polgári iskola feleslegessé válik, azt a nyolcosztályú elemi iskola teljesen pótolni fogja.[5] Azóta is kísért időnként az a gondolat, hogy vajjon a nyolcosztályú elemi iskola nem léphetne-e a négyosztályú polgári iskola helyébe.[6] Éttől csak árnyalatban különbözik az a felfogás, hogy a polgári iskola négy osztálya képezze az elemi iskolai oktatás felső tagozatát, vagy hogy a polgári iskola a népoktatás betetőzője.[7]

E felfogások csakis az elemi népoktatás lényegének teljes félreértéséből származhatnak. A polgári iskolát önálló szervezetén és tantervén kívül — mint említettük — három főszempont választja el az elemi iskolától: nem kötelező, nem ingyenes és bizonyos minősítést ad. Ezenkívül nagyobb és rendszeresebb tananyaga feldolgozásában más módszert követ. Az oktatás szaktárgyi. Végül tanulóanyagát más rétegből veszi, mint az elemiiskolák V.—VIII. osztálya.

2. *Az egységes középiskola. Gróf Csáky Albin* miniszter 1889-ben egy parlamenti beszédében felvetette az egységes középiskola gondo-

[1] Közl. 40:334.
[2] Laurentzy 13.
[3] Magyarság 1926. VII. 1. számában, v. ö. Havas 30.
[4] Havas 15.
[5] Havas 95.
[6] Részletesen Laurentzy 40—44.
[7] V. ö. Közl. 40:337.

latát. Polgári iskolai körökben azonnal megindultak a találgatások. Voltak, akik a jövő egységes középiskoláját a polgári iskolában látták; voltak, akik az öncélú polgári iskolát féltették az ötlettől; de voltak olyanok is, akik már feleslegesnek is ítélték a polgári iskolát. Végül is maga a miniszter volt kénytelen kijelenteni, hogy az egységes középiskolai mozgalom egyáltalán nem érinti a polgári iskolát; ha nem volna ilyen iskolánk, teremteni kellene.[1]

Újabban ismét felmerült az egységes középiskola gondolata. Vannak, akik a középiskolával teljesen egységes alsó tagozatot kívánnak. Csakhogy a latinnélküli, egységes alsó tagozatról a humanista gimnázium megerősödésének korában még beszélni sem lehet, a latinnyelvű, egységes alsó tagozat pedig a polgári iskolai gondolat teljes feladását jelentené.[2] Ez utóbbi elgondolás egyik változata szerint a polgári fiúiskola tantervében a középiskolai tárgyak mellett a polgári iskola jellegét adó, gyakorlati tárgyak továbbra is megmaradnának. Ez az egyébként az óraszámok miatt is kivihetetlen ötlet a polgári iskolát nehezebbé tenné a gimnáziumnál.

3. Az ötosztályú polgári fiúiskola. Frank Zoltán a „Szükséges-e a nyolcosztályú polgári iskola?" című cikkében az ötosztályú polgári iskola híve.[3]

4. A hatosztályú polgári fiúiskola. Az 1868. évi XXXVIII. tc. C. fej. 68. §-a szerint a polgári fiúiskola hatosztályú.[4] Az első iskola Budapesten fejlődött hatosztályúvá 1876-ban.[5] Mégis 1879-ben még mindig arról beszélnek, hogy a hatosztályú polgári iskolát sokáig nem lehet még felállítani, mert nincs rá közönség.[6] 1882-ben a 62 fiúiskola közül csak 7 volt hatosztályú.[7] Az 1883. évi I. tc. azonban nem adta meg a kívánt minősítést, mire az V. és VI. osztályok tanulólétszáma felére esett.[8] Különben is már kezdettől fogva általános a panasz, hogy a felső osztályok néptelenek.[9] Még a 80-as évek második felében is, amikor a legtöbb hatosztályú polgári iskola állott fenn, egy-egy felső osztályra csak 6—7 tanuló esett.[10] 1900-ban már az igazgatóknak a szülőkkel nyilatkozatot kellett aláíratniok, hogy tudomásul veszik, hogy a felső két osztály semmire sem képesít.[11] A két felső osztályt az élet nem igazolta: magától elsorvadt. Túlzás tehát azt állítani, hogy a polgári iskolát mesterségesen fejlesztették vissza.[12]

Egyes tanári testületek átmenetileg ma is megelégednének a hatosztályú polgári fiúiskolával.[13]

1 Sághelyi 119.
2 Közl. 40:332.
3 U. o. 334.
4 Sághelyi 25.
5 U. o. 1.
6 U. o. 56.
7 U. o. 75.
8 U. o. 79.
9 U. o. 41.
10 U. o. 113.
11 U. o. 148.
12 U. o. 241. és Szenes, Közl. 38. 122—123.
13 Közl. 40:332.

5. A hétosztályú polgári fiúiskola. Egy negyedszázadon át a hétosztályú polgári fiúiskola terve volt a polgári iskolai reformok előterében. 1895-ben vetődött fel először e gondolat.[1] Azt akarták, hogy a négyosztályú, alsófokú polgári iskolára egy háromosztályú, felsőfokú polgári iskola épüljön. 1900-ban a miniszter rendeletére az Országos Közoktatási Tanács elkészítette és előterjesztette a hétosztályú polgári iskola szervezetét és tantervét.[2] Jóllehet a miniszter 1901-ben is a hétosztályú polgáriiskola mellett nyilatkozott, a terv mégsem valósult meg.[3] A polgári iskolai tanáregyesület még a világháború végén is kitartott a hétosztályú polgári iskola gondolata mellett, habár már elhangzik oly vélemény is, hogy a hétosztályú polgári iskola nem volna elhelyezhető iskolaszervezetünkben, azért el kell végleg ejteni a tervét.[4]

V. A nyolcosztályú polgári fiúiskola.

A nyolcosztályú polgári fiúiskola gondolata 1919-ben tűnik fel. Az egyesület vezetősége illetékes helyen oly kérelmet terjesztett elő, hogy a polgári iskolát fejlesszék nyolcosztályúvá: a négyosztályú, alsó tagozat általános műveltséget, a négyosztályú felső tagozat pedig gazdasági, ipari és kereskedelmi ismereteket nyujtott volna.[5]

A nyolcosztályú polgári iskola terve aztán 1920-ban a tanáregyesület közgyűlésén is szóbakerült.[6] Azóta majdnem minden polgári fiúiskolai reformtörekvés ebben a gondolatban kristályosodik ki. A nyolcosztályú iskola *érettségi bizonyítványt és karpaszományosi jogot* is adna.[7] Így aztán a gimnázium méltó versenytársa lehetne.[8]

A nyolcosztályú polgári fiúiskola mellett az érvek egész sora vonul fel. Ezeknek az érveknek azonban közös vonásuk, hogy inkább elméletiek és nem egyszer csupán érzelmiek. Nézzük a leggyakrabban hallottakat:

1. Ilyen például az az érv, hogy „a polgári iskola mai szervezete nem felel meg annak, aminek alkottatott".[9]

Az iskola célkitűzése ma nem az, mint hetven év előtt, nem is ugyanazon népréteg iskolája, mint akkor volt. Ennek velejárója, hogy a szervezete sem lehet azonos az akkorival.

2. Az V.-VI. osztály megszüntével a megmaradt négy osztályba aránytalanul nagy tananyagot zsúfoltak össze. Ezen az állapoton csak a nyolcosztályúra való fejlesztéssel lehet segíteni.[10]

Akik ezzel érvelnek, megfeledkeznek arról, hogy a tanterv zsúfoltságát a tananyag csökkentésével, esetleg összevonásával is meg lehet szüntetni. Másrészt viszont még a legvérmesebb reményűek szerint is a

[1] Sághelyi 117.
[2] Közl. 38:121.
[3] Sághelyi 166.
[4] U. o. 221.
[5] U. o. 228.
[6] U. o. 239.
[7] Közl. 37:165.
[8] Közl. 40:146.
[9] Közl. 37:6.
[10] Közl. 40:146.

polgári fiúiskoláknak csak 10 %-a nyerhetne felső tagozatot.[1] Mi lesz tehát a megmaradó 90% négy osztályának zsúfolt tananyagával? Erre a nyolcosztályú iskola hívei is csak azt mondhatják: „Ahol a nyolcosztályú polgári iskola nem indokolt, ott továbbra is megmarad annak a négyosztályú, alsó tagozata. Megfelelő tantervmódosítással a kisiparos, kisgazda és kiskereskedő értékes iskolatípusa marad továbbra is".[2]

3. „A polgári iskola . . . a legveszélyesebb korban bocsátja el a tanulót, amikor a zöme még sem ipari, sem más pályán elhelyezkedni nem tud. Igy a tanulók egy része az utcára kerül és szaporítja a munkanélküli kiskorúak számát. Csak 2—3 évi csavargás után tudnak végre valami elhelyezéshez jutni."[3]

Hatásos érv, melyet azonban az élet egyáltalán nem igazol. Hiszen, mint alább majd részletesen is foglalkozunk vele, a IV. osztály elvégzése után, akik tovább nem tanulnak, legnagyobbrészt iparos- és kereskedőtanulók lesznek vagy szüleik gazdaságában maradnak. Csavarogni legfeljebb egy-két munkakerülő fog.

A nyolc osztály elvégzése után e tekintetben sokkal rosszabb a helyzet. Amint *Kornis Gyula* rámutatott, az inaskodáshoz akkor már általában nincs kedvük s amint a példák egész sora mutatja, inkább irnoki állások után szaladgálnak, mintsem hogy atyjuk gazdaságában dolgozzanak.[4] Ők tehát azok, akik „csak 2—3 évi csavargás után tudnak végre valami elhelyezéshez jutni". *Frank Zoltán* a felső mezőgazdasági iskolával kapcsolatban is azt állapítja meg, hogy „ezen iskolatípust végzettek már csak részben térnek vissza a szülői házba, mert igényeik megnagyobbodtak és így érthető, hogy ezen iskolatípus végzetteinek csak 27 %-a tud mezőgazdasági téren elhelyezkedni. A felső mezőgazdasági iskola létesítésével szaporodott ama iskolafajok száma, melyek nem felelnek meg teljesen a szükségletnek".[5] A felső kereskedelmi iskolát végzettekről pedig *Szenes Adolf* írja, hogy sokszor nem folytatják atyjuk iparát vagy üzletét, hanem tisztviselői állásokra törekszenek.[6]

Viszont érdekes, hogy éppen *Szenes Adolf* az, aki az efféle ellenvetést, hogy a nyolcosztályú polgári fiúiskola nem lesz egyéb, mint egy újabb középiskola, melynek végzett növendékei az egyetemre és hivatalokba tódulók számát fogják növelni, határozottan visszautasítja és azok közé a régi, alaptalan érvek közé sorolja, melyek a kérdés megoldását oly gyakran meghiusították.[7] Ellenkezőleg, a nyolcosztályú polgári fiúiskola felállításával föltétlenül csökkenni fog az egyetemre és hivatalokba tódulók száma.[8] *Havas István* így ír: A nyolcosztályú polgári fiúiskola végzett „növendékei képesítésüknél fogva nem szaporítanák a szellemi proletárságot. Ellenkezőleg, a munka produktív életmódját megismerve és megszeretve, a termelőosztály intelligenciáját növelnék. . . Tanulóink

1 Napló I. 228.
2 Közl. 38. 124, hasonlóan Napló I. 262, Havas 43.
3 Közl. 40:332.
4 Közl. 38:334, 39:16.
5 Közl. 40:339.
6 Közl. 38:124, hasonlóan Tas Ferenc, Napló I. 323.
7 Közl. 38:122.
8 Közl. 39:18.

nem kérnék az egyemre való kvalifikálást, legfeljebb kisebb gyakorlati pályákra (posta, vasút stb.) és egyévi önkéntességre számítanának".[1] Amíg a nyolcosztályú iskola hívei egyrészt a felső mezőgazdasági és kereskedelmi iskoláknak felróják, hogy végzett növendékeik hivatalokba tódulnak, másrészt épen ők tartják szükségesnek, hogy a nyolcosztályú polgári fiúiskola vasúti, postai, iparvállalati, sőt közigazgatási tisztviselői állásokra is képesítsen.[2]

4. A négyosztályú polgári iskola, hangzik egy másik érv, félműveltséget nyujthat csak, mert lehetetlen 14—15 éves korig teljesen művelt polgárokat nevelni.[3]

Helyesen jegyzi meg erre Serey Ágost, hogy „az, hogy a „kispolgárok" gyermekei csak 14—15 éves korig látogatnak általános képzést nyujtó iskolát, olyan adottság, amelyen még az sem változtatna, ha iskolánk 6—8 évfolyamúvá fejlesztve, történetesen a szerző értelmezésében vett „egész" (?) műveltséget adna."[4]

5. Egy másik érv szerint a polgárság tekintélyes részének igényeit nem elégíti ki a négyosztályú polgári fiúiskolában megszerezhető műveltség.[5] Az a tanuló, aki 14 éves korán túl is iskolába szeretne járni, nem kap igényeinek megfelelő gazdasági irányú iskolát.[6] „A jobbmódú iparos és újabban a tehetségesebb mezőgazda is: szeretné fiát általános, de gyakorlati szellemű, a nemzetgazdasági termelőmunka irányában nevelő oly iskolába tovább járatni, ahol fia nem uraskodnék el, hanem magába szívná az alkotómunkának azt a felsőbbséges szeretetét és erkölcsi fölismerését, mely őt képessé tenné a művelt és gazdag magyar ipari pálya sokoldalú betöltésére. Olyan magasabb műveltséget nyujtó, tehát legalább(!) nyolc évfolyamos középfokú iskola tudásával és gyakorlati pályákat megkedveltető nevelésével szeretné műhelyét egykor átvevő fiát fölszerelni, mely a kellő szellemi intelligenciával is ellátva azzá a bizonyos művelt iparossá képesítené."[7]

Ezekkel az állításokkal szemben azonban az a valóság, hogy még a III. egyetemes tanügyi kongresszuson is csak azt kívánta volna elérni az iparos tanonciskolai szakosztály, hogy „az elemi iskolai kötelezettségének eleget nem tett ifjú ne lehessen iparostanonc, ha csak a szükséges elemi ismeretekről bizonyságot tesz."[8] Amikor az önálló iparosoknak csak alig 10 %-a rendelkezik elemi iskolánál magasabb iskolai végzettséggel,[9] akkor ebből a tényből még az sem olvasható ki, hogy az iparosság tekintélyes részének még a polgári fiúiskolai végzettség is nélkülözhetetlen szükséglete volna.

Egyébként is, aki tovább akar tanulni, rendelkezésére áll a felső kereskedelmi, a felső mezőgazdasági és a felső ipariskola. Igaz ugyan,

[1] Havas 22.
[2] Közl, 37:165, Havas 10,
[3] Ped. Szem. 1935/6. 9. sz.
[4] Bp. Polg. Isk. 106.
[5] Sághelyi 6.
[6] Közl. 37:166, 40:283.
[7] Havas 92.
[8] Napló I. 334.
[9] Közl. 40:338-339.

hogy ezeket a nyolcosztályú polgári iskola hívei nem tartják megfelelőknek, általában nincsenek is mindenütt ugyanazon községben, mint ahol polgári iskola van, de a reformok megvalósulása esetén sem lenne sokkal jobb a helyzet, hiszen a legtúlzóbb remény szerint is az iskoláknak legfeljebb 10 %-a nyerne felsőbb tagozatot.[1]

6. „Szomorú tapasztalat, — olvassuk egy másik helyen — hogy jónevű kereskedők és iparosok gyermekei is, ha középiskolát, sokszor, ha felső kereskedelmi iskolát végeztek is, nem folytatják atyjuk üzletét vagy műhelyét, e helyett tisztviselői pályára törekszenek. Hiányzik belőlük a vállalkozási kedv. Ennek (t. i. a megreformált) iskolának lesz a feladata ezt az új embertípust kitermelni. Következetes nevelési eljárással olyan ifjúságot kell nevelnie, amely nem töri magát a biztos kenyeret, de örök szegénységet és függési viszonyt nyujtó tisztviselői állások után, hanem függetlenségre és vagyonosodásra törekszik, ezt pedig csak a produktív pályák nyujthatják. Nevelési és tanítási eljárással olyan ifjúságot fog kibocsátani, melyben lesz vállalkozó kedv, elhatározó erő, önálló gondolkodni és cselekedni tudás. Nyolc évi, e cél felé törekvő nevelés, az itt uralkodó egységes szellem megteszi majd a várt hatást. Ebből az iskolából tehát nem fognak a tanulók sem az egyetemre, sem a hivatalokba tódulni, mert különben kétségbe kellene vonni a nevelés mindenható erejét."[2] Ez az utópisztikus színekkel megfestett kép 1933-ból való, amikor a felső mezőgazdasági iskolában javarészt polgári iskolai tanárok tanítottak, amikor a felső mezőgazdasági iskola szoros kapcsolatban volt a polgári iskolával és amikor „a nevelés mindenható ereje" sem volt elég arra, hogy a felső mezőgazdaságit végzett növendékeket gazdasági pályákra terelje.[3]

Ez az utópisztikus hit jellemzi általában a nyolcosztályú polgári fiúiskola híveinek megnyilatkozásait. Ime egyik legjellemzőbb nyilatkozat: „A 8 osztályos polgári iskola fogja a magyar nép hallatlan, nyugvó energiáját működő erőkké változtatni. Egy hatalmas társadalmi osztály fog alapjaiban megmozdulni s kiaknázatlan tehetségeinek erdejével bársonyba borítani a magyar glóbust. Írók, költők, művészek fognak támadni soha nem álmodott eredetiséggel az öntudatra ébredt népmese, népdal és népművészet öléből. A magyar föld háromszor annyit fog teremni, mint régen. S az egész magyar nemzet három munkás évtized alatt meg fog fiatalodni saját népének fiatalságától."[4]

7. Hasonló a bizakodás abban az irányban is, hogy a nyolcosztályú polgári iskola népes iskola lesz. Ide fog járni 1. aki egyévi önkéntességi jogot akar szerezni, 2. aki atyja vállalatát akarja majd annak idején átvenni, 3. aki postai, vasúti, vagy közigazgatási szakszolgálatra készül, 4. aki magánvállalatoknál kíván elhelyezkedni, 5. aki a középiskolát soknyelvűsége miatt nem akarja vagy nem tudja elvégezni.[5]

Eltekintve attól, hogy az első és utolsó pontba tartozókat sokan nem szívesen látják a polgári iskolában, nem lehetetlen, hogy ilyen felső

[1] Napló I. 228.
[2] Közl. 38:124.
[3] Közl. 40:339.
[4] Napló I. 260.
[5] U. o. I. 228., részletesen Közl. 37:166.

tagozatot sikerülni fog úgy-ahogy benépesíteni, de nem azért, mert a gazdasági életnek szüksége volna érettségit tett iparosok, kereskedők és mezőgazdák nagyobb tömegére. Az élet tapasztalatai ugyanis — mint már az előbb is rámutattunk — azt mutatják, hogy a felső mezőgazdaságit végzett ifjú általában nem lesz mezőgazda, aminthogy a felső kereskedelmit végzett sem lesz kereskedő.[1]

Ennek az állításnak a cáfolására a reform hívei sem vállalkozhatnak. Erre csak azt válaszolhatják, hogy „bár az élet, a valóság ma a fenti állításokat teljesen igazolja, de a nyolcosztályú polgárinak éppen az volna a feladata, hogy a magyar ifjúság nagy részét elvonja az egyetemektől és hivataloktól, és a középiskola végzettségének megfelelő műveltséggel produktív pályára terelje. Hogy a magyar népiskolát, sőt az ú. n. szakiskolát végzett ifjúság nem keresi a produktív pályákat, ez abban a főképen magyar tévhitben leli magyarázatát, hogy csak a hivatalnoki az úri foglalkozás . . . Ezért kell a kis magyart már gyermekkorában testi munkára fogni és arra nevelni, mert ha ezt gyermekkorában meg nem szokta, ifjúkorában már nem vállalja."[2]

Ez a különös érvelés mindenben megerősíti *Kornis Gyula* felfogását,[3] még abban is, hogy aki gyermekkorában meg nem szokja a testi munkát, ifjúkorában már nehezen vállalja. Ezért helyénvaló, hogy a gyermek a IV osztály elvégzése után, ha ipari vagy kereskedői pályára akar lépni, tanoncnak menjen, mert a nyolc osztály elvégzése után, a tapasztalatok szerint, már semmi kedve sem lesz az inaskodásra. Mindenáron hivatalba akar jutni és állásért zaklatja a hatóságokat. Már pedig a polgári iskolai tanárság reformmozgalmának egyik vezéregyénisége, *Kovács János* mondja, hogy a „polgári iskolai tanárság a maga és iskolája szempontjából elvesztegetett munkának tart minden munkát, amit oly tanítványra fordított, aki végül egy kis hivatal íróasztala mellett köt ki, ha csak nem üzleti vagy vállalati irodáról van szó.[4]

8. Hogy a közvélemény mennyire nem tud elképzelni oly nyolcosztályú polgári iskolát, mely bizonyos állásokra ne képesítene, bizonyítja a következő, polgári iskolai körön kívül álló helyről elhangzó megállapítás: A polgári iskolát már csak azért is tovább kell fejleszteni, mert a négy osztály „nem minősít speciális állásokra oly módon, hogy az itt végzettek érdekei kellően meg legyenek védve. Legfölebb, ha hatalmi kényszerrel kötnének egyes alkalmazásokat monopolisztikusan csak a polgári iskolai végzettséghez."[5] Ha valaki kevesli, hogy a négyosztályú polgári iskola mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi pályákra, valamint a szakiskolára készít elő, vajjon milyen minősítéseket tartana a nyolcosztályú iskola részére szükségesnek? Holott a nyolcosztály hívei szerint is a nyolcosztályúra fejlesztett iskola művelt mezőgazdákat, iparo-

[1] Napló I. 323, Közl. 38:124, 40:339, Kratofil 12.
[2] Közl. 39:259.
[3] Közl. 38:334, 39:16.
[4] Közl. 39:387.
[5] Laurentzy 25.

sokat és kereskedőket nevelne és a szakiskolák legalkalmasabb előkészítője lehetne.[1]

9. Szokás *Finánczy Ernő* egyik nyilatkozatára is hivatkozni: „El tudnék képzelni a meglevő, középfokú intézmények mellett (ideértve a szakiskolákat és a négyosztályú polgári iskolákat is) és rajtok kívül egy olyan, bár csak nagyobb városokban szervezendő, kéttagozatú, nyolcosztályú polgári iskolát is, mely a nélkül, hogy egyetemekre képesítene, más főiskolai jellegű intézményekre, továbbá alsóbbrendű közhivatalokra" képesítene. Hogy azonban mennyire nem időszerűnek gondolta ezt Finánczy, arra mutat nyilatkozatának további része: „E koncepció megvalósulásának lehetősége azonban — úgy tetszik — a messze jövő méhében rejlik. Abban a szörnyű helyzetben, melybe bennünket a világtörténelmi események sodortak, valószínűleg még soká be kell érnünk azzal, hogy iskoláinkat a jelenlegi törvényes keretek közt becsülettel fenntartsuk és intenzíve fejlesszük."[2]

Erre aztán akadnak, akik azt mondják: lehet, hogy ma még nem sürgős az iskola felállítása, de a jövőben az lesz. Gondoskodjunk róla tehát már jóelőre. — Csakhogy amikor a gazdasági pályákon még a négyosztályos végzettség sem általános követelmény s amikor az iskolák tekintélyes része meg nem felelő épületben, kellő felszerelés híján, gyakran 70-es osztálylétszámmal dolgozik, vannak sürgősebb és életbevágóbb feladatok is, mint a jövőről való gondoskodás.

10. Végül foglalkoznunk kell a reformtörekvések anyagi oldalával is. Ez a szempont néhány évvel ezelőtt került felszínre. A miniszter előtt „úgy próbálták beállítani a polgári iskolai tanárság törekvését, hogy az csak a polgári iskolai tanárság óhaja és pedig azért, hogy ezzel magasabb fizetéshez és nagyobb tekintélyhez jusson." *Szenes Adolf* ezzel kapcsolatban kijelentette, hogy a polgári iskolai tanárság anyagi törekvései függetlenek a reformtörekvésektől.[3]

A polgári iskolai tanárságnak is vannak jogos anyagi kívánságai, aminthogy minden státusnak vannak Amikor a polgári iskolai tanárság egy része elvi okokból az iskolai kiképzéséért küzd, küzd egyszersmind az anyagi előhaladásáért is. Ez ellen tiltakozni teljesen indokolatlan. „A köztudat is elismeri számtalan esetben azt, hogy a felfelé kiépítésnek bármely terén személyi és anyagi érdekek vannak, amik hathatósan ösztönzik az embereket bizonyos intézmények létrehozásában."[4]

Hogy a multban is nagy szerepet játszott a magasabb fizetési osztály és tekintély kérdése, *Laurentzy Vilmos* egyik nyilatkozatára hivatkozunk, mely szerint a polgári iskolával egy időn át közös igazgatás alatt működő felső kereskedelmi iskolákat éppen az ott működő igazgatók és tanárok szakitották el, hogy középiskolai státusba és jobb anyagi ellátásba jussanak.[5] Valószínűleg ez lenne a sorsa az iskolák alig 10

[1] Ez utóbbira v. ö. Közl. 38:125.
[2] Közl. 39:387.
[3] Közl. 39. 17—19.
[4] Laurentzy 29.
[5] Közl. 38:184, 40:333.

%-a fölött létesíthető felső tagozatnak is,[1] aminthogy a néhány felső mezőgazdasági iskola is elszakadt a polgári iskolától.

VI. Milyen lenne a nyolcosztályú polgári fiúiskola?

1. Visszacsatolási törekvések. Újabban mind határozottabb formában jelenik meg az a megállapítás, hogy „a nyolcosztályú polgári iskola már régen megvan nálunk, csak — teljesen indokolatlanul — a közepen kettészakítva. A felső mezőgazdasági és felső kereskedelmi iskolák tulajdonképen a polgári iskola felső tagozatai,"[2] vagyis más szóval: a felső kereskedelmi és a felső mezőgazdasági iskola „foglalja el a célkitűzésünknek megfelelő polgári iskola felső tagozatának helyét."[3]

Hogy e kérdésben világosan lássunk, röviden érintenünk kell e két iskola kialakulásának történetét.

1884-ben és 1885-ben miniszteri rendeletekkel hozták kapcsolatba a már meglevő kereskedelmi iskolákat a polgári iskolákkal, illetve a polgári iskolák mellé kereskedelmi tanfolyamokat állítottak fel,[4] de már a 80-as évek végén egymás után jelennek meg a kereskedelmi iskolák önállósága érdekében írt cikkek.[5] Az önállósulás 1895-ben meg is történt s mint mondani szokás, a kereskedelmi iskola magával szakította a polgári iskola V. és VI. osztályát.[6] *Havas István* szerint a polgári iskolát és a kereskedelmi iskolát fölös számú középiskolai tanár árasztotta el, akik *az utóbbit* „később elválasztották az anyaintézménytől, hogy ezzel a középfokúságot s maguk számára a középfokú tanári ellátást biztosítsák."[7]

1895-ben az orosházi polgári iskolával kapcsolatban kertgazdaságot szerveztek, melyben a tanulók gyakorlati munkákat végeztek.[8] Ez az első nyoma a középfokú mezőgazdasági oktatásnak. A gondolat a háború kitörése előtt már határozottabb alakot öltött. A polgári iskolai tanáregyesület kezdeményezésére a IX. gazdakongresszus határozatot is hozott ez ügyben. Sőt a miniszter is hajlandónak nyilatkozott alkalmas helyeken ily mezőgazdasági irányú, hétosztályú polgári iskolát felállítani. Ily előzmények után nyílt meg a békéscsabai és orosházi polgári iskolák V. osztálya.[9] A világháború elején azonban mind a két iskola felső osztályai elnéptelenedtek, mivel egyévi önkéntességi jogot nem biztosíthattak végzett növendékeiknek.[10] A háború után a két kísérleti iskolában újból megindult a munka. 1924-ben felső mezőgazdasági iskola néven önálló iskolafajjá lettek.[11]

---

[1] Kratofil 13.
[2] Közl. 38: 124—125.
[3] Közl. 39: 346.
[4] Sághelyi 88.
[5] U. o. 91.
[6] U. o. 93—94.
[7] Napló I. 225.
[8] Sághelyi 149.
[9] U. o. 197—198.
[10] U. o. 216—217.
[11] U. o. 242, 245, Kovács János, A középfokú mezőgazdasági oktatás. Budapest, 1926.

Polgári iskolai részről már kezdettől fogva rossz szemmel nézték a felső kereskedelmi iskola elszakadását és önállóságát.[1] Ma már a reform hívei határozottan követelik „az indokolatlanul elszakított iskolák visszacsatolását. A gyakorlati irányú, középfokú oktatás felső tagozatát az alsóval ismét egyesíteni kell."[2] A 49 felső kereskedelmi iskolából 10-et át kell alakítani valódi kereskedelmi szakiskolává, a többit a felső mezőgazdasági iskolával együtt vissza kell csatolni a polgári iskolához. Ugyanis egy épületben, egy igazgató, egy tanári testület és egységes szellem mellett lehet csak életrevaló, modern gondolkozású nemzedéket nevelni a közgazdasági pályákra.[3] A felső kereskedelmi iskolai tanárok megnyugtatására azonban kijelentették, hogy szerzett jogaikat személyük szerint tiszteletben fogják tartani.[4]

Természetesen az efféle tervezgetések és támadó élű bírálatok kihívták az érdekelt státusok ellenszenvét és ellenmondását.[5] Valószínűleg ide kell visszavezetnünk a felső kereskedelmi iskolák részéről elhangzott, afféle nyilatkozatokat, hogy a polgári iskolából kikerülő tanulók nem ütik meg a kellő mértéket. A polgári iskolában végzett munkának „még az az eredménye sincs meg, hogy a negyedik osztály elvégzése után felismerjék az alanyt és állítmányt, vagy tudnák a térképen merre van észak, merre van dél, vagy tudnának németül húszig számolni."[6]

Ezekre az éleshangú nyilatkozatokra a reform hívei hasonló, ingerült hangnemben válaszoltak és rájuk olvasták, hogy „a kereskedelmi iskola nem egyéb, mint egy általános műveltséget nyujtó, kevés kereskedelmi ismeretekkel felcifrázott iskola";[7] és áldatlan vitába bocsátkoztak arról, hogy a felső kereskedelmi iskola szakiskola-e vagy sem.[8]

Ennek a kölcsönös vagdalkozásnak a forrását feltétlenül a visszacsatolási törekvésekben kell keresnünk. Elvégre, ha természetesnek tartjuk, hogy a polgári iskolai tanárság hevesen tiltakozik iskolájának a nyolcosztályú elemi iskolába való beolvasztására irányuló elemi iskolai törekvések ellen, meg lehet érteni, hogy a felső kereskedelmi iskolai tanárság sem veszi jó néven az iskolájának önállóságát veszélyeztető visszacsatolási tervezgetéseket.

A visszacsatolási terv egyébként több okból is kivihetetlen. Most csak arra mutatunk rá, hogy a 49 felső kereskedelmi iskolának önálló épülete van. Visszacsatolásuk esetén a két közel vagy távol fekvő épületben egy tanári testület nem taníthatna. El kellene tehát adni az egyik épületet és a másikhoz egy új épületrészt emelni.

Végül a felső mezőgazdasági és a felső kereskedelmi iskolák önálló szervezete olyan adottság, melyen egy kívül álló státus jogos vagy vélt igényei nem változtathatnak. E téren tehát nincs és nem is lehet keresni való.

2. *Közgazdasági középiskola.* A tanáregyesület 1920. évi köz-

[1] Sághelyi 94, 137.
[2] Közl. 40:334.
[3] Közl. 38:125—126, 29:388.
[4] Közl. 39:392.
[5] Részletesen Polg. Isk. Évk. 1934. 156. l.
[6] Közl. 36:245.
[7–8] U. o. 38:183.

gyűlésén az előadó oly nyolcosztályú polgári iskola létesítését tartotta szükségesnek, melynek tanterve a helyi viszonyokhoz símul. A miniszter is úgy nyilatkozott, hogy a polgári iskolát közgazdasági és mezőgazdasági irányú középiskolává akarja fejleszteni. Ily előzmények után az 1921. évi közgyűlésen megjelenik a közgazdasági középiskola terve.[1]

Hogy milyen legyen ez a közgazdasági középiskola, arra nézve a vélemények megoszlanak. Vannak, akik a középiskolával teljesen egységes alsó tagozat fölé egy latin nélküli, négyosztályú felső tagozatot kívánnak, mint közgazdasági középiskolát.[2] Általában az „általános irányú" felső tagozatnak sok híve van, mert — mint mondják — a temérdek számú felső kereskedelmi iskolák egyoldalú szaknevelését ezzel ellensúlyozni lehetne.[3] Van aztán egy ötlet, mely szerint a négyosztályú polgári iskolát, a felső kereskedelmi, felső mezőgazdasági és felső ipariskolákat „gazdasági középiskola" gyűjtőnév alatt egyesíteni kellene, de úgy, hogy függetlenségét mindegyik megtartaná. Csak a tanárképzés és a felügyelet lenne közös. A gazdasági középiskola tanárai közös státust alkotnának.

Az első elgondolás tehát a ma meglevő középfokú szakiskolák mellé létesítene egy általános irányú felső tagozatot, a másik ötlet voltaképen a visszacsatolási terv enyhébb változata.

3. *Közértelmiségi iskola. Laurentzy Vilmos* szerint „az új 8 osztályos középiskola ne legyen a gimnáziumnak, reálnak, reálgimnáziumnak, a felső mezőgazdasági, felső kereskedelmi és felső ipari iskolának vagy azonos, vagy rosszabb kiadású formája . . . Oly ismeretekre kell tehát gondolnunk, amelyet még le nem foglaltak és oly hasznosak legyenek, amiknek tanítására valóban elegedhetetlen szükség volna a többi középiskolák mellett is." Végzett növendékei a társadalmi életben oly téren helyezkedhessenek el, ahol más iskolákat végzettek nem lesznek versenytársai.[4] Szükséges volna tehát egy „nyolcosztályos közértelmiségi iskola", melynek tananyaga annyiban különböznék a középiskoláétól, hogy kimaradnának belőle a görög, latin, a nyugati nyelvek, a matematika és fizika magasabb fokai és helyüket bizonyos gazdasági vonatkozású tárgyak foglalnák el, mint pl. a könyvvezetés, levelezés, gyors- és gépírás, sőt helyet kapnának a társaságbeli ügyességek, a társaságbeli levelezés, könnyű sport, tánc és zene is. Az ily iskolát végzettek titkári állásokon könnyen elhelyezkedhetnének.[5]

Az iskola egyik bevallott célja az lenne, hogy azokat a középosztálybeli tanulókat, akik a középiskolával nem tudnak megbirkózni, érettségihez és hivatali álláshoz juttassa.[6] Erre az ötletre *Kovács János* azt válaszolja, hogy „a polgári iskola nem a gyönge tehetségűek iskolája, sem pedig a középiskola levezető csatornája."[7]

4. *Bi- és trifurkációs tervek.* A nyolcosztályú polgári iskola tervének általában két főváltozata van. Az egyik szerint az egységes, négy osztályú, alsó tagozatra épülő felső tagozat három irányban tagozódnék:

[1] Sághelyi 239.
[2] Közl. 40:332.
[3] Havas 106.
[4] Laurentzy 36—40.
[5-6] Közl. 39:205.
[7] Közl. 39:260.

lenne egy mezőgazdasági, egy ipari és egy kereskedelmi irányú felső tagozat. A másik vélemény szerint a megoszlás már az I. osztályban megtörténnék, így tehát különálló mezőgazdasági, kereskedelmi és ipari irányú polgári iskola keletkeznék.[1]

A megoszlás gondolatának csírájával már 1920-ban találkozunk. Már akkor elhangzott az a kívánság, hogy a polgári iskola a helyi viszonyokhoz simuljon.[2]

Alig hangzott el ez az ötlet, nyomban követték a különböző ellenvetések. *Kornis Gyula* már 1921-ben megállapította, hogy oly terv megvalósítása, hogy a felső négy osztály a vidék szükségleteinek megfelelően bizonyos szakismereteket nyujtson, lehetetlen.[3] Az ipari irányú polgári iskoláról Kovács János írja, hogy létesítése az ipar rendkívül sokfélesége miatt egyelőre nehézségekbe ütközik.[4] A felső tagozat mezőgazdasági, illetve ipari irányú lehet, de szakiskolai jelleget nem vehet fel, mert akkor más foglalkozási ágak gyermekei nem látogathatják.[5] „Ez a reformtörekvés . . . vidékek iparága és mezőgazdasági tagozata szerint akarja megbontani a polgári iskolák egységét, megfeledkezve arról, hogy ez a szakképzés feladata, s ez az általános, gyakorlati műveltséget adó iskolában elméletileg és gyakorlatilag lehetetlen."[6] Aztán meg, ha a polgári iskola már az I. osztályban széttagozódnék, ki meri majd a 11 éves gyermekek sorsát eldönteni?[7]

Ennyi ellenvetés után a sokat vitatott bi- és trifurkációs tervekből csak annyi maradt, hogy „a polgári iskola a vidék szükséglete szerint városi (ipari vagy kereskedelmi) és vidéki (mezőgazdasági) jellegű" legyen.[8]

Ezekhez a tervekhez három megjegyzést kell hozzáfűznünk:

1. A felső tagozat megvalósulása esetén is, mint láttuk, legtöbb helyen továbbra is csak négy osztály maradna, mert a tanulók létszáma, vagy a község anyagi helyzete nem tenné lehetővé a felső tagozat felállítását.[9] Az iskoláknak csak kb. 10 %-a fölé lehetne felső tagozatot emelni. Vajjon ez a jelentéktelen hányad megérdemli-e azt az elkeseredett küzdelmet, melyet érte a polgári iskolai tanáregyesület vív és megvalósulása esetén beválthatja-e a hozzá fűzött különféle reményeket?

2. A széttagozódás által az egység már csak a közös elnevezésben maradna meg. Egyébként az egyes típusok közt nagy szakadék lenne.

3. Végül ennek a tervnek is „alapvető hibája ismét az, ami állandóan, átokszerűen kísérte a polgári iskolát, hogy oly területre megy át, ami már más iskolafajtákkal le van foglalva."[10]

---

[1] Laurentzy 26—29.
[2] Sághelyi 239.
[3] U. o. 240.
[4] Közl. 29:344.
[5] Közl. 37:163—164.
[6] Közl. 38:168.
[7] Laurentzy 13.
[8] Közl.38:126.
[9] Napló I. 262.
[10] Laurentzy 30.

VII. Kiknek az iskolája a polgári fiúiskola?

Az iskola eredeti célkitűzése és a kispolgárság művelődési igénye a századforduló táján találkozott össze. Legelőször a fővárosi iparosok és kereskedők művelődési igénye növekedett meg s a magasabb iskoláztatási követelmény onnan sugárzott ki a vidékre.[1] A fővárosban már polgári iskolai végzettséget kívántak meg egyes kereskedők és iparosok tanulóiktól, amikor vidéken még mindig kishivatalnok-képző intézetek voltak a polgári iskolák.

Már a világháborút megelőző években a fővárosi iparosok és kereskedők legszívesebben csak polgári iskolát végzetteket szerződtetnek tanulóul.[2] A budapesti kereskedő egyesület a polgári iskolát végzettek tanulóidejét három évről kettőre csökkentette.

A világháborút követő években a polgári iskolai végzettség már a vidéki városokban is általános követelmény, sőt lassan a gazdálkodók is szükségesnek látják, hogy az eke szarvához visszatérő gyermekeikkel is elvégeztessék a polgári iskolát.[3]

Az iskola valódi szerepét, iskolaszervezetünkben elfoglalt tényleges helyzetét tükrözteti vissza az 1927. évi XII. tc. 1. §-a, amikor a polgári iskola célját így határozza meg: „A polgári iskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre, vagy pedig a középfokú szakiskolákra készítse elő."

E kis történeti visszatekintés után a mai polgári fiúiskolával kapcsolatban két kérdésre kell feleletet adnunk: 1. Mily rétegből származnak a polgári fiúiskola növendékei? Mily pályákra lépnek?

1. A fővárosi polgári iskolákról szólva, *Szendy Károly* ezt írja: „A polgári iskola a feltörekvő néprétegek iskolája, tanulóinak túlnyomó részét a társadalomnak azon osztályából nyeri, amely csupán rövidebb ideig tudja gyermekeit iskoláztatásban részesíteni. A polgári iskola nyujtja nekik a műveltséget, amely jövendő boldogulásuk alapját képezi, amely őket székesfővárosunk értékes polgáraivá és a nemzetközösség öntudatos tagjaivá teszi."[4]

„Jellemzően mutatja a többi középfokú iskolafajhoz való viszonyának megváltozását az, hogy a századforduló évében minden száz 10—15 éves (fővárosi) tanulóból 10.2 százalék tanult polgári iskolában, 1930-ban pegig ez az arányszám 36.7 százalékra növekedett. A fővárosi polgári iskola ilyen nagyfokú benépesülése a fővárosi lakosság műveltségének demokratizálódását jelenti; ma már a társadalmi ranglétra legalacsonyabb fokán állók is mindent elkövetnek, hogy a gyermek jövendő boldogulása érdekében középfokú tanulmányokat végezzen."[5] Míg a századfordulón az alsóbb néprétegek gyermekei 40 százalékát adták a polgár iskolák tanulólétszámának, addig ma a létszám

[1] Sághelyi 165.
[2] U. o. 191.
[3] U. o. 209.
[4] Bp. Polg. Isk. I. 1. sztlan old.
[5] Bp. Polg. Isk. I. 5. sztlan old.

72—75 százalékát teszik. A tanulósereg összetétele tehát gyökeresen megváltozott. Ez a tény a polgári iskola képének is új vonást adott.[1]

A fővárosi helyzet tehát lassan megközelíti az 1927. évi XII. tc. indokolását, mely szerint a polgári iskola a széles néprétegek, a munkástömegek iskolája.[2] Vidéken ma még elsősorban az iparosok, kereskedők, altisztek és újabban a mezőgazdák járatják polgáriba gyermekeiket.[3]

2. A végzett tanulók nagy többsége nem igényel teljes középfokú műveltséget, hanem megelégszik a polgári iskola-nyujtotta kisebbfokú, de kerek műveltséggel. Míg a háború előtt a fővárosi tanulók 84·5 %-a tovább folytatta tanulmányait, addig számuk a háború után következő évtizedben 30 %-ra szállott le.[4]

Az országos megoszlást tekintve, az 1934-ben IV. osztályt végzett nyolc és félezer polgári fiúiskolai tanuló pályaválasztása a következő volt:[5]

A középiskola V. osztályába lépett	2·5 %
Szakiskolába ment	27·9 „
Iparos és kereskedő tanuló lett	36·6 „
Más kereső pályára lépett	14·9 „
Otthon maradt	14·2 „
Ismeretlen sorsú	3·9 „

A mult év őszén illetékes helyről a következő nyilatkozat hangzott el: „A polgári iskolát, mely eredeti hivatásától eltérve, egészséges irányú tömegnevelő „polgári" iskolából már-már valami altiszt és kishivatalnokképző alsóbbrendü középiskolává devalválódott, egy városi és egy falusi típus megkülönböztetésével a gazdasági szakismereti oktatás szolgálatába kívánom állítani."[6] Már ez előtt a nyilatkozat előtt is gyakran hangzott el a polgári iskola ellen az a vád, hogy altiszteket nevel, végzett tanulói csendőrök, vasútasok, postások és napidijasok kívánnak lenni.

Erre a vádra *Szenes Adolf* teljesen helytállóan azt feleli: „Kétségtelen, hogy a polgári iskola elsőrendű feladata produktív pályákra nevelni a magyar ifjúságot. A négyosztályú polgári iskola akkor felelt meg ennek a feladatának, ha tanulói iparos- vagy kereskedőtanoncoknak mennek, ha otthon maradnak a gazdaságban, vagy ha középfokú szakiskolákban folytatják tanulmányaikat. Semmi esetre sem lehet kijelölt feladata az irnok vagy altiszt képzése, bár sehogyse kifogásolható, ha vasúti vagy postaaltiszt, vagy akár a magánhivatalok altisztjei is, a polgári iskola négy osztályát végezték."[7] Annál kevésbbé, minthogy egész sor katonai, csendőri, pénzügyőri, hivatali altiszti állás betöltésénél a polgári iskolai végzettséget meg is követelik.

[1] Babirák és Kokovai tanulmánya alapján u. o. I. 96.
[2] Ellene mond Sághelyi 269.
[3] Kis Enc. 28, Statisztikai adatok Közl. 40:283, 403.
[4] Bp. Polg. Isk. I. 96.
[5] Közl. 40:181.
[6] Magyarság, 1936. XI. 4.
[7] Közl. 40:177.

VIII. A polgári fiúiskola jelentősége.

A polgári fiúiskola jelentőségét az elmondottak alapján a következőkben állapíthatjuk meg:

1. „Általában a magyarosodásban, különösen városaink gyorstempójú visszamagyarosodásában polgári iskoláinknak eddig még eléggé nem méltatott érdemük van."[1]

2. A polgári iskolát végzettek nagyobb része iparos, kereskedő vagy mezőgazda lesz. Ezeket a polgári iskola látja el egész életükre szellemi útravalóval.

„Ez a négyosztályos műveltség — a városokban — ma már elmaradhatatlan és elengedhetetlen iparosképző alapkövetelmény. Tanonc már nem is jelentkezhetik négy polgári nélkül a mindinkább magasabb színvonalra emelkedő ipari műhelyekben."[2] „Ma a mezőgazdaság és ipar olyan komplikálttá vált, hogy itt az egyes termelési ágak ismereteinek elsajátításához, sőt még a napszámos munkák elvégzéséhez is megfelelő nagyobb intelligencia kell."[3] Szükségünk van a nemzet széles rétegei, nagy tömegei értelmi szintjének igen számottevő felemelésére. Ezt a célt szolgálja a polgári iskola, amely nem középiskola, hanem a kereső életbe készülő embernek nagyobb szellemi útravalót adó, egészen speciális oktatási intézmény."[4]

3. A 90.000-et meghaladó tanulólétszámú polgári iskola nagyobb felületen érintkezik a néppel, mint a többi közép- és középfokú iskola együttvéve.[5] Ehhez hozzá kell vennünk még azt is, hogy a polgári iskolai tanulók jelentékeny része az alsóbb néprétegből kerül ki. Főleg az egyszerű szülők gyermekeit vezeti a polgárosodás útjára.[6] Az itt folyó nemzetnevelő munka a nemzet jövője szempontjából éppoly nagy fontosságú, mint az oktató munka. A polgári iskola tanulóinak javarésze a szülői házban alig kap valamelyes nevelést. Céltudatos nevelői munkájával a polgári iskolának kell növendékeit vallásos, hazafias és társadalmi neveléssel egész életre az őt érhető káros befolyások ellen felvértezni. A polgári iskolának rendíthetetlen magyarságú, megingathatatlan vallásosságú és tántoríthatatlan világnézetű polgárokat kell nevelnie.

IX. A megoldás felé vezető út.

Végigtekintve a reformtervek tarka tömkelegén, akaratlanul is azt kérdezzük, lehetséges-e, hogy ezek a tervek az iskola mai helyzetének és rendeltetésének, bizonyos rétegek tényleges művelődési szükségleteinek, szóval a való életnek ismeretéből indultak ki. Egy meghatározott, tényleges szükséglet megfelelő kielégítésére egy és nem húszféle megoldás lehetséges.

Mint láttuk, azt az állítást, hogy a mezőgazdáknak, iparosoknak

[1] Havas 45.
[2] U. o. 92.
[3] Klebelsberg Beszédei 318.
[4] U. o. 373.
[5] M. Stat. Zsebk. V. 198—199.
[6] Pintér Jenő, Bp. Polg. Isk. I. 3. sztlan old.

és kereskedőknek ma az általános irányú, nyolcosztályos polgári fiúskolára szüksége volna, a valóságos életből vett adatokkal igazolni nem lehet. E társadalmi rétegek művelődési igénye ma még a négyosztályos polgári iskolai végzettséget sem éri el. Ma az önnálló iparosok 9.9%-ának még elemi iskolai végzettsége sincs, 79%-a csak elemi iskolát végzett és mindössze 10.9 % az, melynek ennél magasabb végzettsége van.[1] Évtizedek szívós munkája és a gazdasági élet további fejlődése és megizmosodása kell ahhoz, hogy legalább az ipar és kereskedelem fontosabb ágaira csak négy polgárit végzett léphessen. Amikor még ettől az állapottól is beláthatatlan messzeségben vagyunk, a nyolcosztályú polgári fiúiskola felállítását nem szabad időszerűnek hirdetnünk.

Valamelyik iskola szükséges voltát csak az élet igazolhatja. A négyosztályú polgári iskoláét már teljes mértékben igazolta. A fejlődő gazdasági élet ma már általános műveltséget kíván a jobb gazdasági pályákra lépőktől. Az élet eme tényleges szükségletét van hivatva a négyosztályú polgári iskola kielégíteni. Azonban még hosszú időkig csak az lehet a polgári iskola feladata, hogy e valóságos művelődési érdekeket kifogástalanul szolgálja.

A polgári iskolát végzettek zöme gyakorlati pályákra lép. Annak az általános műveltségnek, melyet a polgári iskola nyujt, tehát gyakorlatiasnak kell lennie. Arra azonban, hogy mezőgazdasági, ipari, vagy kereskedelmi szaktudást is nyujtson, a polgári iskola nem vállalkozhatik.

A művelt mezőgazda, iparos és kereskedő nevelésének nem ez a természetes útja.

1. A gyakorlati pályákra lépők foglalkozásuk gyakorlati részét mint tanoncok a műhelyben, üzletben és gazdaságokban szerzik meg. Gyakorlati szaktudásuk elmélyítésében a jövőben bizonyára az eddiginél is nagyobb szerep fog jutni a mintaműhelyeknek, mintaüzleteknek és a mintagazdaságoknak.

2. Az iparos- és kereskedőtanoncok részére az elméleti szaktudást a *tanonciskolák* hivatottak nyujtani. A tanoncoktatás terén az utóbbi másfél évtized alatt sokkal nagyobb előrehaladás történt, mint a háborút megelőző félévszázad alatt. A tanonciskolák a szakirányú oktatás felé haladnak. A szakonként való oktatás máris igen jelentős eredményekre tekinthet vissza. Nagy fontosságú jelenség az is, hogy a tanonciskolákban rohamos az áttérés az eddigi óraadói rendszerről a főhivatású tanerők rendszerére. A keret tehát megvan, nem kell kísérletezni, csak a már bevált intézményt kell megfelelő megértéssel és áldozatokkal továbbfejleszteni.

Ha majd a tanonciskolának nem kell az általános műveltség elemeivel közismereti órákon vesződni, mert azt a növendék már a négyosztályú polgári iskolából magával hozta, a rendelkezésre álló időt csaknem teljesen az elméleti szakoktatásra lehet fordítani.

Amíg mindenki természetesnek tartja, hogy az ipari és kereskedelmi pályákra lépők tanulóéveik alatt tanonciskolába kötelesek járni, azon senki sem akad fenn, hogy ugyanakkor a *mezőgazdaifjak* az is-

1 Közl. 40:338-339.

kola utáni néhány gyakorlóévükben semmiféle gazdasági iskolát sem kötelesek látogatni. Pedig a mezőgazdasági szaktudásnak is van gyakorlati és elméleti része éppúgy, mint az iparinak és kereskedelminek. A megoldás módja ugyanaz lehetne, mint pl. az építőiparosoké, akik csak a téli hónapokban járnak iskolába. Feltétlenül kívánatos volna a mezőgazdaifjak részére is *kötelező téli tanfolyamokat* rendszeresíteni.

3. A mezőgazdának, iparosnak és kereskedőnek haladnia kell a korral. Szaktudását folyton ébrentartania és gyarapítania kell. Feltétlenül szükséges volna, hogy az iskolánkívüli népoktatás, a tanonciskolák, gazdasági felügyelőségek, ipartestületek az egyes foglalkozási ágakban jól megszervezett *továbbképző tanfolyamokra* az eddiginél sokkalta nagyobb gondot fordítsanak.

A polgári iskola az általa nyujtott gyakorlatias, általános műveltséggel csak a szilárd alapot nyujthatja, melyre a szaktudás gyakorlati és elméleti részét csak az arra hivatottabb, sőt kizárólag hivatott intézmények építhetik fel.

X. A négyosztályú polgári fiúiskola.

Mi tehát, mint a fentiekből is kitetszik, a polgári iskolai tanárság jelentékeny részével együtt[1] a változhatatlan tényezők ereje nyomán történelmileg kialakult, négyosztályú polgári fiúiskola alapján állunk, nemcsak azért, mert az 1927. é. XII. tc. szellemét követjük, hanem azért is, mert a polgári iskola hivatását nagyraértékeljük és jövőjét egy esetleges, elhibázott reformot követő megrázkódtatástól féltjük. Meggyőződésünk szerint a nyolcosztályú polgári fiúiskola nemcsak felesleges, de káros is volna.

Nem hallgathatjuk azonban el, hogy a négyosztályú polgári iskola tekintetében sem alakult még ki egységes felfogás. Ide is behatoltak a bi- és trifurkációs elgondolások. Így felmerült többek közt oly ötlet is, hogy már a négyosztályú polgári iskola IV. osztályában megtörténjék a hármas irányú széttagozódás.[2]

Általánosnak mondható az a gondolat, hogy a négy osztályú polgári iskola az illető hely igényeinek megfelelően *városi és vidéki irányú* legyen.[3] Van azonban, aki még *„mozgathatóbb tantervet“* kíván, mely „nemcsak akban merül ki, hogy lesz egy vidéki és városi tanterv, hanem a helyi tantervekkel minél tökéletesebben símul a vidék szükségleteihez.“[4]

Ettől a „mozgathatóbb tanterv“-től csak egy lépés kell az olyan elképzeléshez, amelyet az 1922/23. évi költségvetési vitában az egyik országgyűlési képviselőtől hallhattunk: „Én a mai polgári iskolát másképen építeném ki, és azt találnám szerencsés megoldásnak, ha valahogy inkább az életre képezne. Olyan formán képzelem el, hogy a polgári iskolák tanulói bizonyos ipari vagy kereskedői kiképzésben részesülnének, a szerint, hogy milyen területen van az iskola. Pl. Budapest környékén kertészeti kiképzésben részesülnének, azokon a vidékeken,

[1] Bp. Polg. Isk. I. 8—9.
[2] Polg. Is. Kérd. 64.
[3] Kratofil, id. ért.
[4] Közl. 38:123.

amelyek nagy szőlővidékek, a polgári iskolai tanítást valahogy egybekapcsolnám a szőlőtermeléssel, azokon a vidékeken pedig, ahol a nép bányászattal foglalkozik, ezzel az iparággal kapcsolnám egybe a polgári iskolai képzést. Úgy képzelem, hogy a polgári iskolai oktatás egyúttal ipari és az életre való oktatás is volna."[1]

Ha ezeknek a tervezgetéseknek csak egy kis része is megvalósulna, a polgári iskola szervezetében olyan zűrzavaros állapot keletkeznék, amilyenre a magyar közoktatás történetében még nem volt példa. Alig lenne két egyforma tantervű iskola. Vajjon, ha még meg is lehetne állapítani, hogy az egyes helyeken mily irányú iskola szükséges, honnan vennék a pénzt a felszerelésre, hogy oldanák meg az iskoláknak szakemberekkel való ellátását, méginkább a felügyelet kérdését és mi módon lehetne egyik iskolából a másikba átlépni?

A szakoktatás, nem lehet eléggé hangsúlyozni, nem a polgári iskola feladata. Az ily irányú kísérletek a multban is vagy sikertelenek voltak,[2] vagy elszakadásra vezettek. Az efféle ötletek a polgári iskola célkitűzésének félreismerésén alapulnak.

A négyosztályú polgári fiúiskola mai hivatása kettős: gyakorlati pályákra és középfokú szakiskolákra készít elő.

1. „Minthogy tanulóit a kispolgári környezetből gyüjti és nagyrészben a gyakorlati életbe tereli, a tanterv keretében kiszemelt tanítási anyagának és nevelő-oktató eljárásának a gyakorlati élet, az ipari és kereskedelmi foglalkozások követelményeihez kell símulnia."[3] Hogy azonban mily messze mehet el e téren a polgári iskola, a tekintetben nagyon megoszlanak a vélemények. Általában kétkedéssel fogadják ezt a fővárosi iskolákban kialakuló gondolatot és azt mondják, „hogy az ipari szakmák sokfélesége mellett a város belső területén fekvő székesfővárosi polgári fiúiskolák feladata nem lehet egyéb, csak az, hogy a tanuló szeresse meg a munkát, becsülje meg az ipari foglalkozást, fejlessze esztétikai, gyakorlati és gazdasági érzékét, ismerje meg a felületes munka eredménytelenségét."[4]

A gazdatársadalom érdekképviseleteinek sürgetésére illetékes helyről is nem egyszer kifejezésre jutott az a felfogás, hogy a polgári iskolákban a mezőgazdasági oktatásnak nagyobb teret kell kapnia.[5] Kérdés maradt azonban, hogy négy év alatt lehet-e még nagyobb óraszám mellett is a korszerű mezőgazdaság követelményeit kielégítő szakismeretet és gyakorlatot adni a tanulónak.[6]

2. A IV. osztály elvégzése után a tanulók 28 %-a szakiskolákba megy. Ezzel a ténnyel természetesen a polgári iskolai tantervnek számolnia kell. „A szakiskolákra való előkészítés azonban nem jelentheti azt, hogy a polgári iskola . . . négy osztályának tantervébe a szakisko-

[1] U. o. 37:6.
[2] Ipartanműhelyek, Sághelyi, 65-71, 79, 85, 87.
[3] Babirák-Kokovai. A szfv. közs. polg. isk. kialakulása és társ. jelentősége.
[4] Közl. 40:402.
[5] Klebelsberg Beszédei 377, Laurentzy 21—24.
[6] Laurentzy 21.

lába való tanulmányoknak csak egyes részeit is bele akarjuk erőszakolni."[1]

Milyen legyen tehát a gyakorlati életre nevelő, négyosztályú polgári fiúiskola? Szükség van-e reformra és mily téren? Helyesen mondja *Frank Zoltán*: „Minden reformtörekvésnek csak akkor van létjogosultsága, ha erre nemzeti szempontból szükség van, ha az gazdaságilag keresztül vihető, és ha az a nagy tömegek szolgálatába állítható."[2] Ehhez még hozzáfűzhetjük, hogy a reform ne érintse a már meglevő iskoláknak feladatkörét.[3]

E szempontok alapján ki kell mondanunk, hogy a polgári fiúiskolának négynél több osztályúra való kiépítésére ma még egyáltalán nincs szükség. Minden szükséges reformnak a négyosztályú polgári fiúiskolán belül kell maradnia.

Mindenek előtt gyökeres tantervi reformra van feltétlenül szükség,[4] melynek keretén belül megoldást kell keresni és találni arra a kérdésre, hogy miképen lehet a nagyvárosi, kisvárosi és falusi lakosságnak az egymástól elütő életformáikból előálló különféle művelődési igényeit kielégíteni,[5] a nélkül, hogy ezáltal a polgári fiúiskola egységét veszélyeztetnők. Meg kell oldani a mezőgazdasági és csak névszerint létező ipari ismeretek tanításának kérdését is.[6]

Az utóbbi időben a polgári iskola életében több tekintetben nagy fejlődés észlelhető. „A polgári iskolai tanárképzés mai rendje az érdekeltek tudatában elvileg közmegelégedésre megoldott probléma, melynek irányvonala és felépítése az egész státus helyeslésével találkozik."[7] Az a körülmény, hogy a polgári iskolai tanárság ki tudta vívni tanárképzésének az egyetemmel való összekapcsolását, nagy mértékben emelte a polgári iskolai tanárság társadalmi értékelését.[8] A nevelés terén óriási lépést jelent az osztályfői órák bevezetése. A felügyelet kérdése is lassanként végleges megoldást nyer.

E mellett azonban maradt még a tantervi reformon kívül is tennivaló bőven. Nem egy 5000-nél nagyobb lélekszámú községben nincs még polgári iskola. Sok iskola tarthatatlan viszonyok közt van. Több iskolának nincs megfelelő épülete. Különösen a nem állami iskolák egy részének a berendezése és felszerelése igen sok kívánnivalót hagy hátra. Nem egy iskolában 70-es létszámú osztályokat tanerő hiányában nem lehet párhuzamosítani. Sok helyen a gazdasági területek és kézimunka termek felszerelése még a legszerényebb követelményeknek sem felel meg. Gondoskodni kell a kézimunka-tanítás anyagszükségletének valami útonmódon való fedezetéről. Végül, de nem utolsó sorban, tagadhatatlan, hogy a polgári iskolai tanárságnak jogosult anyagi sérelmei is vannak.[9]

1 Kratofil 3.
2 Közl. 40: 336.
3 Laurentzy 14.
4 Közl. 40:145, 330, 463, 523, 553; Kratofil id. cikke.
5 A fővárosra vö. Bp. Polg. Isk. I. 9, a vidéki és városi irányú tantervekre vö. Kratofil 7.
6 Havas 10:110.
7 Polg. Isk. Kérd. 99.
8 Laurentzy 29.
9 Közl. 39:17.

Ha a polgári iskolai tanárság ugyanolyan kitartással szolgálja majd azt a törekvést, hogy egyelőre legalább is a fontosabb kereskedelmi és ipari foglalkozási ágakra lépőktől törvény követelje meg a négyosztályú polgári iskolai végzettséget,[1] mint amellyel a multból terhes hagyatékként rámaradt nyolcosztályú polgári iskola gondolatát szolgálta, ezáltal nemcsak a polgári iskolai gondolat elmélyülésének és az iskolafaj további népszerűségének, de a magyar nemzet jelentős rétegét alkotó mezőgazda, iparos és kereskedő elem valódi érdekeit is fogja szolgálni.

Így fogja a polgári fiúiskola a nemzet egyik gazdaságilag és számbelileg legfontosabb rétegének, a termelő polgárságnak a lelkéből a szunnyadó értékeket életre kelteni és a nemzet szolgálatába állítani. Így teremt majd céltudatos nevelő munkával vallásos és hazafias meggyőződéssel felvértezett, minden csábításnak ellenálló, művelt kispolgárságot.

Ez a feladat magasztos feladat, melyet maga az élet és az iskola fejlődéstörténetének egyenes iránya diktál, oly feladat, melyért a bírhatót nem kell eladni álompénzen s mely méltó továbbfolytatása a polgári iskola eddigi tiszteletreméltó pályafutásának.

Implom József.

A magyar közoktatás ügye Jugoszláviában

A Délszláv államhoz csatolt magyarság magyar nyelvű, vagy különösen magyar szellemű közoktatásáról nem beszélhetünk. A dusáni hagyományokból és rigómezei emlékekből kisarjadt és a pánszláv filozófián felnevelkedett nagyszerb gondolat- és érzésvilág saját fajtestvéreinek, a horvátoknak, szlovéneknek sem engedi meg történelmi egyéniségük kiélését és ápolását. A kisebbségi sorsba jutott 500 ezer főnyi délvidéki magyarság pedig egyáltalában nem remélheti a nemzeti egység fikcióját erőszakoló jugoszláv kormányoktól ősi kultúrájának és nemzeti sajátosságainak a megértését, még kevésbbé támogatását.

Az 1918 novemberében történt megszállás után egyes helyi nemzeti tanácsok azonnal elrendelték a szlávok számára a szerbnyelvű oktatást az elemi iskolák I—V. osztályában. (A névleges főhatalmat gyakorló magyar kormány november 18-i rendelete szintén megengedte a szerblakta területen az anyanyelvű oktatást az elemi iskolák első két osztályában.) A november 20-án Újvidéken megalakult Veliki Narodni Savjet (Nagy Nemzeti Tanács), illetve végrehajtó szerve, a Narodna Uprava (Nemzeti Igazgatóság) ezeket a helyi rendelkezéseket kiterjesztette az egész megszállott területre és alkalmazta a hatósága alá került polgári és középiskolákra is.[2] A magyarnyelvű tanulók a viszonyokhoz képest még háborítatlanul tanulhattak tovább saját anyanyelvükön, az addigi iskolázási és oktatási rendszer mellett.

Az iskolák fokozottabb nacionalizációja jegyében folyt le a követ-

1 Közl. 40:338.

2 Petar Pekics: Povjest Hrvata u. Vojvodini, p. 224, 233.

kező 1919/20-as iskolai év. A rendelkezéseket az újvidéki Narodna Uprava adta ki, majd a belügyminisztérium BBB. osztálya és végül maga az 1919 szeptember 3-án újjászervezett közoktatásügyi minisztérium. Ebben az időben a magyar oktatás ügye többnyire a helyi hatóságok kénye-kedvétől függött. A magyar iskolázás helyi politikai alkudozások tárgyává vált s általános volt az igyekezet, hogy minél több akadályt állítsanak az útjába. A nyilvánvalóan magyar anyanyelvű tanulók magyarnyelvű oktatása azonban általában még most sem volt lehetetlen.

Az irtóhadjárat a magyar oktatás ellen Pribicsevics Svetozár közoktatásügyi miniszterségével kezdődik 1920 elején. Pribicsevics a horvát delegációval hosszú éveken át a magyar parlamentnek is tagja volt, jól ismerte a magyar kultúrát, és főleg a kisebbségi oktatás kérdéseit. Tudta és gyakorlatban tapasztalta, hogy a szerb egyházi és iskolai autonómia volt a szerb nemzeti törekvések fellegvára és a nemzeti öntudatnak az ébrentartója. Annyira, hogy a kulturális szabadság leple alatt „szabadon lehetett megteremtőjévé és prófétájává a minden szerbek egyesülése eszméjének, sőt magának a pánszlávizmusnak is."[1] Nagyszerb lelkületének várfokáról nem akarta meglátni az egyes néptestek és a kisebbségek történelmi multját és multjukból kialakult népi sajátosságaikat. Ő volt az, akiről egy bírói ítélettel igazolt újságcikk azt írja: „Pribicsevics ezerszámra tette tönkre a horvát egzisztenciákat. Jeges téli éjszakákon csendőrkorbácsok kíséretében gyermekeivel együtt száz és száz horvát tanítócsaládnak kellett elhagynia hazáját. El kellett hagyniok szülőföldjüket azoknak az aggoknak, akik megőszültek tanítói kötelességeik teljesítése közben és Macedóniába költözködniök, mint a szibériai rabszolgáknak." Külön kabinetje volt Pribicsevicsnek, amely irányította azoknak a horvát tanítóknak az üldözését, akik horvátoknak vallották magukat és nem voltak hajlandók a nagyszerb propaganda szolgálatába állani. Minden fegyelmi eljárás nélkül, sokszor telefonon bocsátott el az állam szolgálatából tanítókat, tanárokat, egyetemi professzorokat, minden végkielégítés és nyugdíjigény nélkül.[2] Ha ezt tette a horvát tanítókkal, vajjon hogyan viselkedhetett a kisebbségek oktatóival szemben, akik már helyzetüknél fogva is kívül állottak a nagyszerb mentalitás exclusiv körén?

Már 1921. április 20.-i ON. 16414. sz. rendeletében elrendeli, hogy „valamennyi tanügyi tényező és minden öntudatos állampolgár" minden eszközzel hasson oda, hogy a nemzeti történelem és földrajz elemei a köztudatba átmenjenek s egységes felfogással útját szegjék „az ellenséges machinációknak", amelyekkel „az ifjú államot, az állampolgári öntudatot és szolidaritást" meg akarják rontani. 1922. január 16.-i SN. 49.663. sz. rendeletében pedig, amely „a tanügyi személyzet erőteljes munkájáról — szól — a nemzeti egység erősítése érdekében", már *az állami szolgálatból való elbocsátás terhe mellett* rendeli el, hogy „minden tanító, tanár és az egész tanügyi személyzet, minden erejének fokozott megfeszítésével hasson oda, hogy *megerősödjék a nép hite ennek az államnak az egységében és bizalma az állam hatalmában*; minden alka-

[1] (Magyar Kisebbség III. p. 764.)
[2] (Hrvat, 1925. okt. 13. Kornis: Elszakított magyarság közokt. p. 181.)

lommal tettben és szóban igyekezzék kiegyenlíteni az ellentéteket, különösen a vegyesvallású lakosság körében, világosítson fel mindenkit, hogy a muzulmánok, katolikusok és pravoszlávok, akik az államnyelvet beszélik, vérszerinti testvérek, akiket csak vallásuk választ el; pusztán vallási okból pedig nem indokolt, hogy a testvér a testvért idegen névvel nevezze."

Az integrális jugoszlávizmusnak ez a szigorú követelése Pribicsevics után is számos rendeletben és intézkedésben újra és újra felbukkan, egész a legutóbbi időkig. Visszatükröződik az egész közoktatásügyi törvényhozásban is. Az elemi oktatás célja az 1929.-i népiskolai törvény szerint: „az állami és nemzeti egység és a vallási türelem szellemében való tanítással és neveléssel a tanulókat az állami, nemzeti és társadalmi közösség erkölcsös, hű és aktív tagjaivá" kiképezni. A polgári iskolák célja, hogy „tanítványaiknak a szükséges szociális nevelés mellett, valamint az állami és nemzeti egység és a vallási türelem szellemében való nevelés mellett, részletesebb általános képzettséget adjon". A felsőkereskedelmi iskola „a jugoszláv nemzeti és állami egység szellemében általános műveltséget" ad, a középiskolák „magasabb általános és nemzeti műveltséget" adnak, míg „az egyetemek a szakképzettségnek, a tudomány művelésének és a jugoszláv nemzeti műveltség kiépítésének legmagasabb közoktatási intézményei."

Az állami és nemzeti egységnek ennyire erőszakolt és ennyire következetes követelésével természetesen nem fér össze semmiféle nemzetiségi alapon való elkülönülés, semmiféle kisebbségi külön-jog. Az egység elvének a megcsorbítása nélkül nem alkalmazható az 1919. szeptember 10-én Saint-Germainen-Layben az öt nagyhatalom és Jugoszlávia között kötött ú. n. „kisebbségvédelmi szerződés" 8. és 9. §-a sem, amelyek a nemzeti kisebbségek iskoláztatási jogait vannak hivatva biztosítani.[1]

A gyakorlati intézkedéseken csakugyan végigvonul a nemzeti egység elvének ez a szigorú alkalmazása. Az 1904. április 19.-i szerbiai elemi iskolai törvény, amelyet az 1920. július 13.-i SN. 10.030 sz. minisztertanácsi határozat a törvény módosításaival együtt „Bácskára, Bánátra és Baranyára" is kiterjesztett, 10. szakaszában kimondja, hogy „minden elemi iskola vagy állami vagy magániskola." Pribicsevics 1921. január 5-i ON. 435. sz. rendelete szerint „ezt a törvényhelyet úgy kell értelmezni, hogy magániskola csak ott állhat fenn, ahol az illető köz-

1 Az említett két szakasz eredeti francia szövege a következő; „Article 8. Les ressortissants serbes-croates-slovènes appartenant a des minorités ethniques, de religion ou de langue . . . auront notamment un droit égal á créer, diriger et controler á leur frais des institutions charitables, religieuses ou sociales, des écoles et autres établissements d'éducation, avec le droit d'y faire libre usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion. — Article 9. En matière d'enseignement public, le Gouvernement serbe-croate-slovène accordera dans les villes et districts ou réside une proportion considérable de ressortissants serbes-croates-slovènes de langues autres que le langue officielle des facilités appropriées pour assurer que *dans les écoles primaires*, l'instruction sera donnée dans leur propre langue, aux enfants de ces ressortissants serbes-croates-slovènes. Cette stipulation n'empechera pas le Gouvernement serbe-croate-slovène de rendre obligatoire l'enseignement de la langue officielle dans les dites écoles".)

ségben nincs állami iskola.“ Ennek a hivatalos törvénymagyarázatnak a szellemében a SN. 10.576/1920. VIII. 27. és az ON. 31.230/1920. IX. 16.-i közoktatásügyi rendeletek 9—22. és 24. §§-ai a „Vajdaság“ területén államinak nyilvánítottak minden fennálló elemi iskolát, kizárólag szerb tannyelvvel államosítottak minden polgári iskolát és az állam kezelésébe vették át a közép- és szakiskolákat. A nemzeti kisebbségek számára csupán párhuzamos tagozatokat engedélyez a fennálló államnyelvű iskolákban az 1919. szept. 20.-i ON. 31.691. sz. közoktatásügyi rendelet és az ON. 31.230. sz. rendelet 24. §-a, azokban a községekben és városokban, ahol nagyobb számban élnek nemzeti kisebbségek, ha osztatlan elemi iskolákban legalább 60, osztott iskolákban legalább 45, illetőleg 55 kisebbségi anyanyelven való oktatásra jogosult tanuló íratkozik be osztályonként. A középiskolákban ekkor alsó osztályonként 30, felső osztályonként 20 tanuló jelentkezése a kisebbségi tagozat megnyitásának az előfeltétele.

A „Vajdaság“ területén valamennyi községi, felekezeti és magániskola megszünt tehát s azokat az állam vette át. De átvették az állami iskolahatóságok a nem állami iskolák fenntartására szolgáló vagyoni jogokat is: az épületeket, a berendezést és felszerelést és az iskolák fenntartására szolgáló javadalmi földeket, — minden ellenszolgáltatás nélkül. Mert az 1921. április 4.-i 13.021. sz. rendelet világosan kimondja, hogy a tanítói földek jövedelmét az iskolai pénztárba kell befizetni „és nem engedhető át a telekkönyvi tulajdonosoknak azon oknál fogva, mert a politikai és egyházközségek kötelesek minden költségüket saját forrásaikból fedezni.“ Ezáltal természetesen lehetetlenné vált az iskolavagyonoknak más, esetleg kisebbségi kulturális célokra való felhasználása. Csak napjainkban folynak perek és egyezségi tárgyalások ennek az állapotnak a megszüntetésére és az iskolavagyonoknak a régi iskolafenntartók számára való visszaszerzésére.

1918-ban a Jugoszláviához csatolt magyar területen működött iskolák száma a magyar statisztika szerint a következő volt:

Iskolafenntartó:	Elemi iskola	Ebből magyar tannyelvű	Polgári iskola	Közép és szakiskola
Állam	262	102	25	12
R. kat. egyház	224		6	2
Ref. „	28	315 248	—	—
Evang. „	40			
Izr. „	23			
Gör. kel. szerb	132	—	3	1
Gör. kel. román	16	—	—	—
Gör. kat. egyház	5	—	—	—
Község	144	63	12	5
Társulat	10	10	5	—
Összesen:	884	423	51	20

A 262 állami elemi, 25 állami polgári és 12 állami közép és szakiskolán kívül a jugoszláv közoktatásügyi minisztérium a jugoszláv állam

birtokába vett tehát 622 felekezeti, községi és társulati elemi iskolát, 26 felekezeti, községi és magán polgári iskolát, valamint 8 felekezeti és községi közép- és szakiskolát, az iskolák fenntartására szolgáló iskolavagyonnal és berendezéssel együtt.

A tisztán államivá tett oktatás keretében a már fenntebb hivatkozott rendeleteken kívül az 1929. dec. 5-i újabb népiskolai törvény 45. §-a is megengedi a nemzeti kisebbségek számára párhuzamos elemi osztályok felállítását, osztályonként 30 tanuló jelentkezése esetében. Ezekben az osztályokban a törvény szerint az előadás nyelve a kisebbségi nyelv, az államnyelv pedig kötelező tantárgy. Jóllehet a törvény nyolcosztályos elemi iskoláról beszél, a gyakorlatban mégis csak az alsó négy osztályban engednek kisebbségi nyelvű oktatást, a kisebbségvédelmi szerződés „école primaire" kifejezésének csupán az alsó négy osztályra való önkényes vonatkoztatásával. (Letopis Matice Srpske, 1929. aug.)

Ha a törvénynek a betűje egészében és korlátlanul érvényesülhetne — bár a jogos igényeket távolról sem elégítené ki — a magyar közoktatás ügye még sem volna olyan siralmas helyzetben, mint ahogy azt látjuk. A valóságban azonban a törvény hatályosságát bizonyos korrektívumok gátolják, amelyek szerves folyományai a Pribicsevics által a közigazgatásban és az iskolapolitikában inaugurált kíméletlen sovinizmusnak.

Az első ilyen korrektívum a kisebbségi tagozatokhoz szükséges létszám minden eszközzel való leszorításában jelentkezik. Régebbi törvények és az állandó gyakorlat szerint minden gyermeket csak saját községének iskolájába szabad beíratni. Nem szabad több községből internátusi, rokoni vagy csere viszony alapján az egynyelvű gyermekeket összegyüjteni és számukra külön iskolát nyitni. Erre utal az 1929-es népiskolai törvény 46. §-a is, amikor kimondja: „Olyan helyeken, ahol iskolaköteles nemzetiségi gyermekek vannak, *akik számuknál fogva nem kaphatnak anyanyelven való oktatást,* ott ezeknek a gyermekeknek az állami tannyelvű iskolát kell látogatniok." De nem szabad különféle nemzetiségű tanulók számára közös kisebbségi osztályt sem nyitni, mert „valamely nemzetiségi kisebbséghez tartozó gyermek nem látogathatja más nemzeti kisebbség iskoláját." (U. ott. Ugyanezeket a rendelkezéseket tartalmazták a SN. 9884/1921. és a SN. 10.821/1922. sz. közoktatásügyi miniszteri rendeletek is.)

Ahol mégis meg lenne a kisebbségi tagozat megnyitásához szükséges létszám, ott a névelemzés ritkítja soraikat: az a rendszer, amelynél a hatóság állapítja meg a gyermekek nemzeti hovatartozását származásuk vagy nevük hangzása alapján. „Mert olyan tartományról van szó, amelyet a magyarok évszázadokon keresztül erőszakkal, rendszeresen ethnikailag elnemzetlenítettek és olyan kisebbségről, amely még ma is irredenta politikát folytat országunkban," indokolja meg Nikics Fedor, a későbbi közoktatásügyi segédminiszter, a jugoszláv állam kisebbségségi iskolapolitikáját, az újvidéki Matica Srpska „Letopis" című folyóiratban. (1929. aug. 321. kv.) A névelemzést elrendelő első miniszteri rendelet 1921 júniusában jelent meg 7880. sz. alatt. Ennek megújítását és szigorú végrehajtását írja elő az 1922. szept. 20-án kiadott SN.

14.449. sz. újabb rendelet, amely szóról-szóra ezt mondja: „A tanulók nemzetiségét az apa után kell megállapitani, míg kétséges esetben az illetékes állami hatóságok döntenek. (Járási vagy kerületi főnök.) Ha a szláv és nem magyar anya oltalmat kíván gyermekének az elmagyarosítása ellen, valamint a megkezdett magyarosítás folytatása ellen, ebben neki támogatást kell nyujtani.“ Ezt a rendelkezést megszüntette ugyan Gröll Milán közoktatásügyi miniszter 28.636/1928. sz. rendelete, azonban a gyakorlatban a névelemzés változatlanul tovább élt. Legjobban bizonyítja ezt a jelenlegi közoktatásügyi miniszter mult év decemberében tett ígérete, hogy a névelemzést véglegesen meg fogja szüntetni. Sajnos, a rendelet még nem jelent meg s ha meg is fog jelenni, a mult hibáit nem teszi jóvá s hatálya is legfeljebb a jövő évvel kezdődik.

A magyar párhuzamos osztályokba nagy nehezen *beírt tanulók magyar nyelvű oktatása sem teljes értékű* azonban. Mindenek előtt a kisebbségi anyanyelvet csak az alsó négy osztályban szabad tanítani. (ON. 32.580/1925. VI. 18). De ezekben az osztályokban is az úgynevezett „nemzeti tárgyakat“, a „szerb vagy horvát nyelvet, a szerbek-horvátok és szlovének történelmét és a királyság földrajzát *államnyelven kell tanitani.*“ (SN. 10.166/1922. VII. 11.) Ezenfelül a *magyar tagozatok tanítói gyakran nem is tudnak magyarul,* a legjobb akarat mellett sem tanithatnának magyar nyelven s azt még kisegítő nyelvként sem használhatják. A Dunabánság közoktatási osztályának 1930. évi statisztikája szerint a bánság területén működött 528 magyar tagozatnak csak 364 tanítója volt. A többi magyar tagozaton a szerb tagozatok tanítói tanítottak. A magyar tanerők hiányának az oka a nagyszámú időelőtti nyugdíjazáson kivül az utánpótlás lehetetlensége — tanitóképző hiányában —, továbbá a közoktatásügyi kormányzatnak az a rendszeres intézkedése, amellyel magyar tanerőket „szolgálati érdekből“ szerb területekre helyez át. A közoktatásügyi minisztérium támogatásával megjelent 1932. évi tanügyi sematizmusban, amely távolról sem teljes, 93 olyan magyar tanerőt találtunk, akik „Vajdaság“ területén kívül tanítanak. Nehéz elhinnünk, hogy pl. Tábor Mária, a kumbori (Cattaro) vagy Tamás Júlia, a zurcei (Kriva-Palánka, Macedónia) gyermekek között jobban teljesítheti kötelességét, mint a bácskai vagy bánsági iskolákban. Ugyanakkor a hivatalos lap minden évben 40—50 tanítói állást hirdet magyar tagozatokra, közöttük olyanokra, amelyeket 5—6 éve nem töltöttek be.

Az 1932. évi sematizmusban feltüntetett 8 dunabánsági óvoda közül csak 4 van a „Vajdaság“ területén, az ezekben működő 10 óvónő között csak egy magyar és egy német akad. Ugyanakkor a még nem iskolaköteles kisebbségi tanulók számára előkészitő osztályokat állitanak fel, abból a célból, hogy azokban az államnyelvet elsajátitsák és az államnyelvű oktatásra előkészitsék őket. (Népisk. törv. 9. §.)

Mindezek az elvek és intézkedések természetesen fokozott mértékben éreztették a hatásukat a középfoku oktatásban. Ha voltak és vannak is magyar középiskolai tagozatok, azoknak magyar jellege csak névleges.

Áttekintés végett közöljük a jugoszláv külügyminisztériumnak a külföldi sajtó számára készitett, — részben tendenciózus — kimutatását a Jugoszláviában 1934-ben fennállott magyar iskolai tagozatokról, a Sta-

tisztikai Tudósító 1936. okt. 15.-i számában közölt észrevételekkel. E szerint volt:

óvoda:	33	osztály		31	tanerővel és	2546	látogatóval
alsó és felsőfokú elemi iskola:	457	„	ill. tagozat	434	„	29.679	tanulóval
polgári iskola:	—			—		—	
tanítóképző:	1	„		5	„	25	„
középiskola:	12	„	„	—	„	365	„

A magyarságot a hivatalos népszámlálás adatai szerinti 3.36 %-os arányszáma alapján megilletné a 457 elemi iskolai tagozaton felül még további 320 tagozat és 276 önálló elemi iskola, további 469 tanerővel. Polgári iskola megilletné 4, ha a polgári iskolákról szóló törvény nem mondaná ki, hogy azokban csak államnyelvű oktatás folyhat. A belgrádi szerb tanítóképzőben felállított egyetlen magyar tanítóképző-osztály helyett megilletné a magyarságot 9 osztály, 23 tanárral és 187 növendékkel. Középiskola megilletné 4, összesen 70 osztállyal és 145 tanerővel.

Az állami oktatás tehát nem sok reményt nyujt a magyarság kulturális szükségleteinek a kielégítésére. Marad a magánoktatás, amelyet biztosít a kisebbségvédelmi szerződés s elvben elismer az 1921. évi alkotmány is. A magániskolák engedélyezését azonban miniszteri rendelet a multban olyan súlyos és teljesíthetetlen feltételekhez kötötte, hogy lehetetlen volt még csak a kísérlete is magánjellegű iskolai intézmények alapításának. Az 1929. évi iskolai törvények pedig kifejezetten is megtiltják magániskolák felállítását. (L. népisk. törv. 164. §., középiskolai törv. 5,127. §.)

Az egyetlen járható út a kulturális önsegély volna, ha törvényes intézkedések nem állnák ennek is útját. Az 1929. évi népiskolai törvény 7. §-a a népiskolák közé sorozza a kisdedóvókat, a gyógypedagógiai iskolákat, gazdasági tanfolyamokat, egészségügyi tanfolyamokat, minden továbbképző, vagy az általános népmüvelést szolgáló tanfolyamot. A népiskolák fogalma alá tartozván, ilyeneket csak az állam létesíthet és tarthat fenn. Az állam pedig mindeddig csak államnyelvű tanfolyamokról gondoskodott, a kisebbségek számára azok anyanyelvén oktató hasonló tanfolyamokat vagy intézményeket nem állított fel, sem felállítani nem engedett.

Nem alakíthatók az iskolák keretén belül kisebbségi önképzőkörök sem, mert az 1931. évi alkotmány és ennek alapján az összes iskolai törvények megtiltják „törzsi, faji vagy vallási" alapon működő egyesületek alakítását. (Népisk. törv. 68. §. tanítóképzői törv. 46. §. középisk. törv. 67. §.) Egy időben még a Mária-kongregációkban való működés is tilos volt. Csak későbbi rendeletek (SN. 111/1930. I. 14 és ON. 3041/1930. I. 14) engedik meg, hogy iskolai tanulók „az iskolán kívül, saját felekezetük vallási egyesületeinek tagjai lehetnek". Ehhez a vallásoktatásról szóló 1933. szept. 23.-i törvény 10. §-a még hozzáfüzi: „csakis a vallásos érzés és az erkölcsi tanok ápolása céljából", nehogy az ilyen vallási egyesületekbe a nemzetiségek nemzeti nevelése becsempészhető legyen.

Látjuk íme megnyilvánulásaiban is azt a szellemet, amely a magyar iskolaügy megfojtására vezetett, mert a közművelődési igények kisebbségi autonóm kielégítésében az állami konszolidáció és a jugoszláv nacionalizmus érvényesülésének az akadályát látja. A mai belgrádi kormányzat — bel- és külpolitikai meggondolásokból ma békülékenyebb hangokat hallat a kisebbségi magyarság felé. Meg kell várnunk, hogy ezek a békülési hajlamok és ígéretek milyen tettekben nyilvánulnak s a „Vajdaság" magyarságának szerb részről elismert lojalitása mennyi megértésre számíthat a jugoszláv kormányzat és közvélemény részéről, alapvető emberi jogainak az elismerésében. Kétségtelen, hogy Belgrádban ma európaibb gondolkozásmód nyert teret, amely a kisebbségekben már nem elsősorban tehertételt lát, hanem összekötőkapcsot a közép- és nyugateurópai kulturális és gazdasági erők vonalán. De, hogy ez a szemlélet érvényesülhessen, ahhoz előbb korlátok közzé kell szorítani az eddig volt, a fentiekben egyes részleteiben bemutatott, általában azonban intézményekben biztosított balkánian nagyszerb — jugoszláv gondolat — és érzésvilágot. Vajjon sikerül-e?

Abaffy Béla.

Az „Új ipartörvénynovella" és az iparos nevelés

Megkülönböztetésül az 1884. évi XVII. t. c. s annak módosításától, az 1922. évi XII. t. c.-től, melynek neve Ipartörvénynovella, az 1936. évi VII. t. c.-et Új ipartörvénynovellának nevezzük, amely igen sok, már régen várt törvényes intézkedést tartalmaz az iparos nevelésre és oktatásra vonatkozóan. Az Új ipartörvénynovella Végrehajtási Utasítása azonban nem teljes, mert igen sok rendelet kiadása a szakminiszterekre van bízva, s e rendeletek közül még igen sok nem is jelent meg.

Az Új ipartörvénynovella kötelezővé teszi a mestervizsgát és felemeli a segédi szakbavágó gyakorlatot. Eddig önálló iparos mindenki lehetett, aki igazolta, hogy az általa választott mesterséget kitanulta, iparostanonciskolába járt és mint segéd legalább 2 éven át dolgozott valamely műhelyben. Az Új ipartörvény értelmében önálló ipart most már csak az űzhet, aki mesterlevéllel igazolja, hogy a mestervizsgálatot sikerrel letette. „A mestervizsgálat annak igazolására szolgál, hogy a vizsgázó iparában az annak gyakorlásához mulhatatlanul szükséges szakismeretekkel és szakmabeli készséggel rendelkezik. Aki a mestervizsgálatot sikerrel letette, az iparjogosítvány megszerzése és iparának megkezdése után cégében, nyomtatványain, vagy hirdetéseiben a „mester" szót használhatja, ellentétben azokkal, akik mestervizsgálatot nem tettek és csak az „iparos" szó használatára jogosultak. Az 1923. évi november hó 1. előtt iparigazolványt, illetőleg iparengedélyt szerzett iparosokra ez a rendelkezés nem vonatkozik. A mestervizsgáló bizottság szervezetét, megalakítását, működését, a vizsgálat anyagát, színhelyét, menetét, a mesterlevél kiállításának módját, a mestervizsgálatért és a mesterlevél

kiállításáért fizetendő díjakat az illetékes miniszter az illető érdekképviseletek meghallgatása után az egyes iparok természetét figyelembe véve, rendelettel állapítja meg".

A sikertelen mestervizsgálat 1—1 évi szakbavágó gyakorlat után kétszer megismételhető. Ha a harmadik vizsgálat is eredménytelen, a a vizsgálat csak miniszteri engedély alapján ismételhető meg utoljára. A Végrehajtási Utasítás 16. §. és 17. §.-aiban foglaltatik, kik lehetnek a mestervizsgáló bizottság elnökei, alelnökei, tagjai. Itt olvasuk: „Elnökké és alelnökké iparosok, valamint az ipari életet ismerő oly széleslátókörű szakemberek — ide értve az iparoktatási intézetek tanárait is — nevezhetők ki, akiktől el lehet várni, hogy a mestervizsgákat céljuknak megfelelő irányban, kellő szakszerűséggel és tárgyilagossággal fogják vezetni. A vizsgálóbizottság tagjai lehetnek a kérdéses ipart gyakorló iparosok, továbbá szakemberek, (ipariskolai tanárok, vagy művezetők, stb.)"

Tehát a pedagógus szakemberek előtt végre meg van nyitva az út, hogy mint nevelők és oktatók esetleg az iparos legutolsó vizsgáján is résztvehessenek.

Az Új ipartörvénynovella 20. §-a két igen fontos intézkedést tartalmaz az iparos nevelésére vonatkozólag.

Az egyik, hogy „tanoncul csak olyan egyén alkalmazható, aki legalább az elemi népiskola VI. osztályát sikerrel elvégezte." Hatályban marad azonban az 1922. évi XII. t. c. 84. §-ának második és harmadik bekezdése, amelyben az iparhatóság méltánylást érdemlő rendkívüli esetekben megengedi, hogy olyan egyént is alkalmazhassanak tanoncul, aki nem rendelkezik a 6 elemi iskolai végzettséggel. Az Utasítás 47. §-a szerint olyan egyén is leszerződhet, akinek nincs hat elemi népiskolai végzettsége, ha őt e miatt okolni nem lehet. A harmadik bekezdés szerint pedig egyes iparokban a tanoncul alkalmazás feltételeképpen hat eleminél magasabb iskolai képzettséget is előírhat a miniszter.

Feltétlenül szükséges volna, hogy az iparostanonciskolába való beiratkozás feltétele legyen a VI. elemi népiskola, vagy valamilyen középfokú iskola két osztályának elvégzése. Egyes iparokban (műszerész, villany- és rádiószerelő, fogtechnikus, kozmetikus stb.) pedig meg kellenne követelni a középiskola négy osztályának elvégzését. A tantervek megfelelő átalakításával ilyen körülmények között mégis lehetne heti 9 órában eredményesebb munkát végezni.

A 20. §. a következőkben intézkedik még: „az illetékes miniszter a tanonciskolai oktatás eredményessége érdekében a vallás és közoktatásügyi miniszterrel egyetértve rendelettel szabályozhatja, hogy az évnek mely szakában szabad tanoncszerződést kötni és segédi vizsgálatot tartani." Ez a rendelet mindezideig nem jelent meg.

Nézzük, mit jelent ennek a rendeletnek késése a gyakorlatban. Az iparostanonciskolában a beiratkozások szeptember hó első napjaiban vannak. A beiratkozott tanulókat mesterség és iskolai végzettség szerint a megfelelő osztályokba osztják. (Szakirányú iskolákra gondolok.) Szeptember közepén megkezdődik minden osztályban a munka és halad az előírt tanterv szerint. Miután beiratkozni mindig lehet, hiszen szerző-

dést kötni is lehet egész év folyamán, minden órán egy-két növendékkel szaporodik az osztály. A tanár sokszor nem tudja, mit csináljon pl. a második félévben beíratkozott tanulóval. Legtöbbjüket a következő záradékkal intézik el: „későn íratkozott, osztályzatot nem kaphat." Sokszor előfordul azonban, hogy a növendék meglévő tudásával megfelel a követelményeknek, de mert rajzai, írásbeli munkái nincsennek készen, „felsőbb osztályba nem léphet." Előfordulhat az az eset is, hogy a szeptember hóban egyik osztályba beíratkozott növendékek teljesen kicserélődnek év végéig. A régiek — szeptembertől járók — időközben felszabadulnak, otthagyják az iskolát, a be nem fejezett iskolai évet. Közben új növendékek íratkoznak állandóan. Kérdem, vajjon milyen lehet ilyen körülmények között az elért eredmény, vagy egyáltalán lehet-e itt előírt, a tanár által előre kidolgozott tanmenet szerint haladni, egy egész éven keresztül?

Az iparoktatásnak ezt a kérdését mint ahogyan azt már sokan és sokan hangoztatták, úgy kell megoldani, hogy tanszerződést csak bizonyos időben (mondjuk májustól októberig) lehessen kötni. Beíratkozás így egyszer volna egy évben, s az iskolát is csak év végén hagyhatná el a növendék. Nyerne vele az iparosifjú, aki tanulmányait be tudná fejezni, de nyerne vele a tanár is, mert láthatná munkájának eredményét.

A multban előfordult, hogy segédvizsgára bocsáttatott az olyan tanonc is, aki csak az I. osztály növendéke volt, vagy aki elégtelen osztályzatot kapott. Az iskola minősítése tehát a segédvizsga letételekor nem számított. Volt sok olyan tanuló, aki az előkészítő osztályból szabadult, miután annak 2—3 évi látogatása után sem tudott olyan eredményt felmutatni, hogy a magasabb első osztályba léphessen.

Az Új ipartörvénynovella következőképpen intézkedik erre vonatkozóan. „Az illetékes miniszter a vallás és közoktatásügyi miniszterrel egyetértve, rendelettel megállapíthatja, hogy segédi vizsgálatra bocsátás feltételéül a tanonciskola mely évfolyamának elvégzését, illetve a tanonciskolában megszerezhető mely ismereteknek elsajátítását kell megkívánni."

Amennyiben a hat elemi iskolai osztály elvégzése kötelezővé válnék, úgy az egyes osztályok tananyag reformja is bekövetkeznék. Az 1924-ben kiadott Tanterv készítői az első osztály tananyagát indokoltan voltak kénytelenek olyan szűkre szabni, mert tanoncul oly egyén is alkalmazható volt, aki az elemi népiskola IV. osztályát végezte el, vagy csupán az írás, olvasás és számolás elemi ismereteit sajátította el. Az elemi iskola IV., V., VI. o. tananyagának tárgyalása abban az iparostanonciskolában, ahova az elemi iskola VI. osztályát végzett növendékek lépnek, feleslegessé válik. Ezért szükséges e tananyag eltolódása és kibővítése az egyes osztályokban. A mennyiségtan óraszámát növelni kell a második osztályban és feltétlenül bevezetni a harmadik, esetleg a negyedik osztályba és kapcsolni kell a könyvvitellel, ahova az ipari kalkuláció számítás is tartozik. A vegytant el kell választani a természettantól és a technológia keretében kell tanítani, mint annak alaptudományát. Be kell vezetni a műhelymunkát és azt a szakrajzzal szoros kapcsolatba hozni. Magyarország történelmét és földrajzát legalább heti 1—1 órában kell

tanítani. A közgazdaságtan keretében pedig iparjogot is tanuljanak a növendékek.

Sok megoldásra váró kérdés van még függőben; pl. a segédek nevelése és oktatása. A mesterek részére létesültek már az ország különböző városaiban továbbképző vándor szaktanfolyamok, de a segédek továbbképzéséről, neveléséről még rendeletek nem intézkednek. (iparos-segédek továbbképző tanfolyama, munkás gimnáziumok stb.)

Bízunk azonban abban, hogy rövidesen megjelennek a már említett bajokon segítő rendeletek. Szabályozva lesz az iskolai előképzettség, az iskola által kiállított bizonyítványnak érvénye lesz a segédi vizsgánál és nem lesz egész éven át vándorlás az iparostanonciskolában. Ezek az újítások is nagyban hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a magyar iparos nemzedék biztos alapokon építse fel jövőjét, s megbecsülést, tekintélyt szerezzen majd magának a társadalomban.

Babiczky Ede.

A kereskedelmi iskolák az 1935—1936. iskolai évben.

Ötven iskolai értesítő fekszik előttünk, az ötven kereskedelmi iskola igazgatójának előző évről szóló jelentésével, amelyek megismertetnek bennünket ennek az iskolafajnak általános műveltséget és szakképzést célzó munkájával s egyben az iskola gondjaival is, amelyek az elvégzendő munka akadályaira vonatkoznak. Kitérnek ezen akadályok elhárításának néhány módjára is, jól tudva, hogy ezek leküzdése tesz bármely iskolát is képessé arra, hogy az oktató-nevelő munka ideálját: a *harmónikusan kifejlődött, kellő szellemi és testi készséggel rendelkező, szilárdjellemű embertipust kitermelje.*

Az alábbiakban az eredményes munkát akadályozó tényezőkre leszünk figyelemmel s azért a következő kérdésekre igyekszünk az igazgatói jelentések nyomán feleletet adni:

1. Milyen tényezők hatnak bénítólag a nevelés munkájára s hogyan lehetne azokat leküzdeni?

2. Mi minden áll az eredményes oktatás útjában s hogyan lehetne azokat megszüntetni?

Az első kérdést illetőleg vizsgálnunk kell: a) a mai gazdasági helyzetet, b) az iskolában észlelhető, más külső hatásokat; a másodikat illetőleg: a) az arravalóság hiányát, b) az előképzettség elégtelenségét és a túlterhelést, c) a jövő elhelyezkedés reménytelenségét.

1. a) Régen a szülői ház végezte a nevelés munkájának nagyobb részét, az iskola a társadalom szemében elsősorban az oktatás eszköze volt, de ma az a felfogás, hogy az iskolai munka első feladata az erkölcsi jellem kialakítása, mint amely a nemzet boldogulásának az alapja. Ennek szüksége benne van a vezető pedagógiai körök munkaprogrammjában is, mert mindenki tudja, hogy az erkölcsileg értékes ember, még ha kevesebb ismerettel rendelkezik is, akkor is meg fog felelni a rábízott munkakörben, míg a megbízhatatlan akkor se, ha nagyon sok ismeret birtokában van.

A rendeletek, utasítások, szabályzatok mind ebben a szellemben készülnek s az iskolák igazgatói külön fejezetet szentelnek jelentéseikben a *valláserkölcsi nevelésnek* és egy részük felsorolja egyben az ilyenirányú nevelés akadályait is. Nem vitáznak már azon, hogy ez az iskolafaj általános műveltséget adjon-e, vagy tisztára szakképzést (egy helyen történik ilyenirányú utalás. Pécs.), mert hiszen tudják, hogy mind a kettőt adnia kell, hanem arról olvasunk a vezetők beszámolóiban, hogy milyen erkölcsi rombolást visz véghez forrongó eszmékkel tele korunk a fejlődő ifjúság lelkében s tanácsokat arra vonatkozólag, hogy hogyan lehetne a növendékeket a káros hatásoktól megóvni.

A legnagyobb akadály szomorú gazdasági helyzetünkben keresendő, amely igen alacsony színvonalon tartja a társadalom jó részét. Erre a gazdasági romlásra valamennyi értesítő utal s azok egy része a segítés módozataira is kitér. „A viszonyoknak a gazdasági válsággal kapcsolatos rosszabbodása — írja az egri igazgató — a tanulók egy részénél elég szembetűnően mutatkozik". A zalaegerszegi szerint olyan nagy a nélkülözés, hogy a tanulók arcán ritka a mosoly, kevés az öröm . . . A kaposvári igazgató pedig, aki statisztikát készített a tanulók szociális viszonyairól, ilyen elszomorító képet rajzol róluk: „. . . ruházatuk kopott, hiányos, étkezésük fogyatékos, tartalmatlan s lakásviszonyaik sem felelnek meg a követelményeknek", úgyannyira, hogy „. . . ezek a körülmények testi, lelki fejlődésüket s tanulmányi előmenetelüket is károsan befolyásolják". Ugyanezt a megállapítást találjuk egy másik helyen (Budapest, V. ker.) is: „A tanulók saját hibájukon kívülálló okokból nem tudják képességeiket kifejteni". A szülőket a lerongyolt gazdasági élet ezer baja sujtja s a gondokkal küzdő családapa ugyanakkor, amikor a kenyér után szalad, kénytelen gyermeke gondozását elhanyagolni, pedig ő lenne elsősorban a tapasztalatlan ifjú erkölcsi életének az őre (u. o.). A debreceni igazgató is a lazább fegyelmi magatartást a szülők szociális helyzetének tulajdonítja.

Ez a pár adat az érem egyik oldalát mutatja, a másik, amely szintén igen szomorú, ugyancsak a mai gazdasági helyzetben leli magyarázatát. A gyermek a szülői házban sok gyarlóságot lát: civódást, veszekedést — s ezek rossz hatását az iskola nem tudja ellensúlyozni (Budapest, II. ker.). Még ennél is rosszabb az, hogy a szülő gyermekét a fokozottabb elfoglaltság következtében, de sokszor könnyelműségből is, teljesen az iskolára hagyja; nem törődik azzal sem, hogy gyermeke az iskolán kívül hol, merre jár. Ez közben kétes értékű szórakozások után szalad s a mozi, színház szenzációt hajhászó darabjainak romboló hatása alá kerül (Baja) és barátkozni kezd olyan emberekkel, akik az ifjú lélek ellenálló képességét lerombolják s következnek az eltűnések, öngyilkosságok (Budapest, VI. ker.), miután előzőleg eldobta magától etikai értékeit s a fertő útjára került. Sajnos mindezekre akadt példa az elmult tanítási évben. Mikor aztán a komoly baj megvan, a szülők is jelentkeznek, hogy szemrehányást tegyenek az iskolának, pedig az iskola minden erővel törekszik arra, hogy a dolgok idáig ne fajuljanak, de a szülők segítsége itt nélkülözhetetlen.

Azt ajánlják az igazgatók a fiatalság szomorú trianoni élete-folyásának megváltoztatására, hogy vértezze fel őket az iskola a küzdelemre, neveljen a jelen viszonyokhoz alkalmazkodni tudó embereket. Az ugyanis ma nem elég, hogy ha az ifjú mint jó levelező, ügyes könyvelő, mint mindenben járatos bankhivatalnok kerül ki az iskolából, hanem ezeken kívül az iskolának olyan embereket kell formálnia, „akik a munka értékét nem csak egy fényesen berendezett irodában tudják elképzelni" (Budapest, II. ker.), hanem az iskolában szerzett ismereteiket mindenhol, minden kínálkozó alkalommal fel tudják nemzetük javára használni.

A jó vezetés, irányítás türelmet és áldozatos munkát kíván, az a kérdés, hogy hol találja meg a tanár az alkalmat az ilyen arányú nevelői munka kifejtéséhez, hisz tőle is másirányú fokozott munkát kíván a mai élet; túl van terhelve elég terjedelmes és nehéz tanítási anyag elvégzésével s így minden rendelkezésére álló idejét erre és önképzésre kell fordítania. A középiskoláknál már meg van oldva a kérdés s erre hivatkozva a kereskedelmi iskolákra vonatkozólag is megtaláljuk a jelentésekben a javaslatot. Azt mondja a Kereskedelmi Akadémia igazgatója, hogy mivel a szülők a mai viszonyok között a tanácsadói szerepet nagy elfoglaltságuk miatt nem igen tudják betölteni — pótolni kell azt az osztályfőnöki órák beállításával. Mellékeli egy ilyen óra tervét egész évre kidolgozva s bejelenti, hogy ezeket az órákat az elkövetkező tanévben próbaképpen felsőkereskedelmi iskolájánál megkezdi. A veszprémi iskola igazgatója is szükségesnek mondja az ilyen órák bevezetését.

Az igazgatók nagyobb része a szülőket igyekszik közönyösségükből felrázni s a nevelésre vonatkozó jó tanácsokkal ellátni. Arra kell törekedni, — mondják — hogy a káros hajlamok a gyermekben ki ne fejlődjenek s azért a szülő ne teljesítse gyermeke minden vágyát, hanem nevelje lemondásra. Ne palástolja azt, ha a gyermek az iskola szabályait nem tartja meg (Budapest, Lónyai-u.). Ez vonatkozik különösen a mulasztások igazolására: nemcsak betegség miatt mulasztanak a tanulók, hanem iskolakerülésből is és a szülők fedezik gyermekeiket, igazolják a kellőleg meg nem okolt mulasztást s így azok bűntársául szegődnek. (Budapest, VII. ker.) Ezt jelenti a veszprémi igazgató itt következő kifakadása is: „... a szülők dédelgető szeretete, erélytelensége és hibákat palástoló magatartása, gyakran igen nehéz helyzetbe hozza a tanári testületet."

Anyagi leromlásunknak egy másik igen szomorú jelensége is van az iskolákkal kapcsolatban: *a vonatosok vagy bejárók* intézménye. Ez volt az iskola életére, rendjére az erkölcsi nevelés szempontjából eddig a legveszedelmesebb s talán még ma is az. Alig van az országnak iskolája, amelynek igazgatója e miatt ne panaszkodna s ne igyekezne a helyzeten valahogyan segíteni. A miniszteri rendelet értelmében az iskola csak teljesen kifogástalan viseletű tanulónak engedi meg a vonaton való bejárást. A szolnoki, egri, székesfehérvári, nyiregyházi iskolák pedig úgy vélték a kérdést legjobban elintézhetni, hogy növendékeiket az állomásra csak közvetlen a vonat indulása előtt engedik kimenni, addig pedig az iskola egyik termében tanári felügyelet mellett a következő napi feladataikat készítik el. A sátoraljaújhelyi és kaposvári a kérdést még csak részben oldotta meg (az utóbbinál a felügyeletet a Kath. Háziasszonyok Szövetsége látja el). Az egész vonatos kérdésre vonatkozólag a jelentésekből azt lehet megállapítani, hogy az iskolák legszívesebben nem adnák meg az engedélyt a vonaton való bejáráshoz, de jelenleg egyebet nem tehetnek, minthogy addig is, amíg a viszonyok javulnak s az egész dolog magától meg nem szűnik, a tanárok és jobb tanulók még intenzívebb bevonásával szigorítják a felügyeletet.

b.) A valláserkölcsi nevelés eredményeit az iskolán kívülálló tényezők igyekeznek lerombolni. Erre vonatkozólag főleg a fővárosi iskolák jelentéseiben találunk adatokat. Az ifjúság lelkivilága zavartságának okait kutatva, rá kell jönni arra, hogy gonosz kezek kívülről belenyulnak az iskola munkájába s lerombolják azt, amit az nagy nehezen felépített, állapítja meg a budapesti VI. ker. iskola igazgatója. Az anyagi gondok miatt az elégedetlenség nagy s „ezt használják fel jól fizetett orosz kútmérgezők, akiknek alattomos munkája újabban az iskolában is szedi tapasztalatlan áldozatait", közli a budapesti VII. ker. iskola jelentése. Hogy elvonják a

tanulókat mindenféle veszedelmes társaságtól, — olvassuk tovább — az iskolában komoly studiumok mellett helyet adnak a szórakozásnak is. (Házi versenyeket tartanak, kirándulásokat rendeznek, irodalmi előadásokra járnak stb.) Sőt azt is megteszik erkölcsi hivatásuk tudatában, hogy átlépik az otthonok küszöbét, hogy egészen szorosra fűzzék a viszonyt az iskola és az otthon között.

2. a.) Ahhoz, hogy a kereskedelmi iskola kellő eredményt tudjon az oktatás terén elérni, arra volna szükség, hogy jobb anyagot kapjon s ne a középiskolából kiselejtezett ifjúságot. A helyzet ma ez és egy pár évvel ezelőtt még rosszabb volt, mert még a gyenge anyagból is kevés volt. A jelentésekben több helyen találunk utalást arra, hogy az iskolák kénytelenek voltak nívó tekintetében megalkudni, mert nagyon el voltak néptelenedve. A gyakorló iskola például azt mondja, hogy amikor a tavaly érettségizettek beiratkoztak, az első évfolyam az összes jelentkezők felvétele után sem volt teljes. Ma már inkább lehet szelekciót alkalmazni, de hogy a tanári karokat kötötte a létszámcsökkenés, arra vonatkozólag álljon itt a miskolci női iskola jelentéséből ez a pár sor: „Abból a kényszerű megkötöttségből, megalkuvásból, ami a tanár munkáját (t. i. azokban az években, amikor nagyon alacsony volt a létszám) befolyásolta, lassankint kiemelkedünk.“ Aztán kezd már — a rossz gazdasági viszonyok s gyenge elhelyezkedési lehetőség ellenére is — a szülők felfogása a kereskedelml iskolával szemben megváltozni. Nem csak azokat küldik már a kereskedelmibe, akiket a szülők ezzel akarnak megbüntetni, — mint régen — rájöttek ugyanis arra, hogy ez inkább készít az életre, mint a középiskola és a tanitóképző (Budapest, IX. ker. női) és mégis elég selejtes ma is a kereskedelmi iskolába kerülő anyag, amit nagyon sok jelentés panaszol. A nagykanizsai értesítőben azt olvassuk, hogy a beiratkozó tanulók között nagyon sok van, aki logikus gondolkozásra alig képes, a tehetségtelen tanulókról panaszkodik a kaposvári is és a veszprémi azt írja, hogy a tanulók közül igen sokat ki kell selejtezni, mert gyönge képességűek. Egy másik helyen a gyenge eredmény indokolásánál azt találjuk, hogy a kereskedelmi iskolák azért nem közelítik meg a középiskolákat, mert a tanulóanyaguk nívója sokkal alacsonyabb amazokénál (Budapest, IX. ker. női). Ebből az látszik, hogy a selejtezés a kereskedelminél még ma sem mehet zavartalanul. A budapesti VII. ker. iskola igazgatója idevonatkozó jelentésének jó részét ezeknek a jelenségeknek szenteli (nagyon népes az iskolája) s panaszolja, hogy nem igen lehet a szülőket meggyőzni arról, hogy jobb volna, ha a polgári iskolát csak elégséges eredménnyel végzett tanulókat nem erőltetnék a kereskedelmibe, nem kényszerítenék olyan tanulmányokra, amelyekre sem elégséges előkészültségük, sem tehetségük nincs. Ha a szülőt megkérdezik, hogy miért iratja gyermekét ide — mondja — azt válaszolja, hogy nem adhatja inasnak, pedig az ilyen gyermek a végén mégis csak az lesz, miután egy-két évet elveszített — állapítja meg. Azt is felelik a kérdezősködésre, hogy a gyerek gyenge, nem való ipari pályára, megfeledkezve arról, hogy a gyenge, beteges gyermek iskolába sem való. Panaszolja, hogy igen sok az olyan deákja, akinek a kereskedelmi iskola túl nehéz. A szülők nem tudják, hogy a kereskedelmi iskola semmivel sem könnyebb, mint a középiskola, sőt nehezebb s nem való azoknak a gyermekeknek, akik a középiskolát sem bírták. Máshol megint azt olvassuk, hogy „ha a kétségtelenül megállapítható szorgalommal megfelelő erejű tehetség párosulna, a fárasztó tanári munkának szebb eredményét lehetne látni. (Zalaegerszeg.)

b.) Ha a kellő szellemi képesség a tanulókban megvan, akkor azt kívánná a kereskedelmi iskola, hogy megfelelő előképzettséggel rendelkezzenek, hogy ne kelljen mindent a legelemibb ismeretek tanításával kezdeni. A jelentések a beiratkozó tanulók

nagy részéről megállapítják, hogy előképzettségük igen silány. Igy az előbbiekben legszigorúbbnak s egyben legszókimondóbbnak ismert igazgató (Budapest, VII. ker.) azt mondja, hogy a tanulók a nélkül kerülnek hozzá, hogy megtanultak volna tanulni. A német nyelvből például — bár azt előzőleg négy éven keresztül tanulták — jó részük még olvasni sem tud s az előképzettség nem csak a német nyelvből elégtelen. A nyelvtani kategóriák nem-ismerését panaszolja a pestszentlőrinci direktor és a nagykanizsai értesítőben is azt olvassuk, hogy a beiratkozott tanulók között nagyon sok van olyan, aki a boldogulásához szükséges elemi ismeretekkel sem rendelkezik s csaknem ugyanezt állapítja meg a kaposvári iskola igazgatója is.

E néhány adat olyan hiányokra utal, amelyeknek eltüntetése nem a kereskedelmi iskola feladata. Birkózik velük, kinlódik s a kívánt eredményt még sem éri el, bár a próbálkozás mind a négy évfolyamon keresztül tart.

c.) Ezek után még arra kell kielégítő feleletet találnunk, hogy miért nem megfelelő az eredmény még a jólnevelt és jó előképzettségű tanulóknál sem. A fent elmondottakban elég gyakran történt utalás erre a pontra is, az ezután következők legyenek amazoknak kiegészítői.

Egyike az akadályozó tényezőknek — mondják — a hiányos táplálkozás. Azt olvassuk az egri iskola értesítőjében például, hogy a tanuló „a test megkívánta élelmezés hiányában nem tud olyan lendülettel munkálkodni, milyent a nagyterjedelmű tananyag elsajátítása megkívánna". Ugyanilyen megállapítás szerepelt már előbb a kaposvári iskolánál is.

Akadálya a jó előmenetelnek még a gyakori mulasztás, ami különösen a leányiskolákban feltűnő. Erre a körülményre elég sok értesítő utal s megemlítik, hogy néha elegendő a feleléstől való félelem vagy kisebb szervezeti indiszpozíció, hogy napokig otthon maradjanak a tanulók betegség címén, nem számolva azzal, hogy az azon idő alatt mulasztottakat nehezen tudják pótolni. (Budapest IX. ker. női.)

Akadálya a jó előmenetelnek az is, hogy a szülők sokszor nagyon sok irányban lefoglalják gyermekeiket. Taníttatják különböző nyelvekre, zongorára, énekre, táncra, magukkal viszik mindenféle előadásra, ami magában véve mind nagyon szép, de a sok iskolai kötelezettség mellett mindennek még a jó tanuló sem tud megfelelni, vagy mindeniket csak félig-meddig végzi el. „Ne kívánjon a szülő gyermekétől olyant, amire nem képes. Sok mindenre meg akarja tanítani s annak a gyermek s az iskola adja meg az árát" állapítja meg egyik jelentés (Budapest, IX. ker. róm. kat.)

Igen sokszor a mértéktelenül űzött sport veti vissza a tanulót a iskolai studiumaiban. Az egyik jelentés, miután felsorolja az előmenetelbeli hiányokat, nem minden célzatosság nélkül a felsorolás végére ezt a mondatot függeszti: „. . . de a sportban elsők vagyunk." Azt minden tényező elismeri, hogy a tornára szükség van, a sok ülő munka megviseli a szervezetet (Budapest, VII. ker.) és a torna nemcsak ellenállóbbá teszi a testet, de az erkölcsi nevelés szempontjából is nagy a jelentősége, a mellett azonban a testnevelésnek nem lehet más célja, mint a testi képességek harmónikus kiképzése. Az iskolák általában elítélik a szülők azon törekvését, hogy gyermekeiket a tornaórák alól igyekeznek felmentetni (Szeged, női), de a sportbeli tulzásoknak is meg van az erős ellenzéke s bármennyire nem méltányolja a mai kor gyermeke az idősebbek, tapasztaltabbak konzervativizmusát, erős szavakban talál utat magának a jelentéseken keresztül: „Nem akarunk sem agyatlétákat, sem izomatlétákat nevelni, mert kizárólag az izmok fejlettsége ép oly kevéssé vértezi fel a

tanulókat az élet küzdelmeire, mint a sáppadt otthonülőket mindentudásuk" (Békéscsaba).

Ezzel a jelentéssel mindjárt át is mehetünk egy másik térre: a túlterhelés kérdésére. Amily sok szó esik erről az iskolában és az iskolán kívül máskor, oly kevéssé emlékeznek meg róla az igazgatói jelentések, mindössze az itt következő megállapításhoz hasonlókat találunk az értesítőkben. Sokat, sokfélét kell a kereskedelmi iskolában tanulni s a sokoldalúság mellett a tanuláson kívül még sok írásbeli munkát is kell végezni s mindezek sokkal jobban igénybeveszik a fejlődő gyermeket, mint a középiskola egységesebb szempontok alá vonható tárgyai (Budapest, IX. női).

c.) Több kisebb panasz (a férőhely hiánya, a felszerelés elégtelensége stb.) mellett ott találjuk még az eredményes tanulásnak egyik nagy akadályát: a jövő elhelyezkedés reménytelenségének zavaró tudatát. A nagykanizsai igazgató jelentésében megállapítja, hogy „a jövő bizonytalansága a tanulók tetterejét és munkakedvét csökkenti", amin nem is lehet csodálkozni, „mert hisz az embernek csak ahhoz van kedve, amitől sikereket remél", folytatja egy másik (Budapest, VII. ker.). Az iskolának figyelmeztetnie kell az ifjúságot a súlyos viszonyokra, de ügyelnie kell arra, hogy optimizmusát ne gyengítse.

Az kétségtelen — amint a jelentések egyöntetűen megállapítják — hogy a fiatal nemzedék elé nagy nehézségek tornyosulnak. Azokat az idősebb generáció már nem igen tudja elhárítani, de segíteni akar neki; olyan jellembeli és tudásbeli készségeket akar vele megszereztetni, amelyeknek birtokában még a mai súlyos viszonyok között is meg tudja az önálló exisztenciát alapozni. A talizmán, amit az idősebbektől kell átvenni: jellemszilárdság, vallásosság, hazafiság és munkaszeretet. Ők is ezekkel indultak valamikor a küzdelembe s tragikumuk, hogy a mai szomorú időket még sem tudták elhárítani. Vigasztalásuk, hogy jön az erőtől duzzadó fiatalság, mint a tavaszi rügyfakadás s testben-lélekben megerősödve, kiássa sírjából ezt a szegény, már-már egészen eltemetett nemzetet.

Gál Ferenc.

IRODALOM.

Kornis Gyula: Pázmány személyisége. — (Franklin Társulat. Budapest. 1935. 66—11.)

A Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem alapításának háromszázadik évfordulójára jelent meg Kornis Gyulának, az ünneplő év rectorának tanulmánya a nagy fundátor személyiségéről. — A velünk született egyéniség és az öntudatosan kialakított személyiség meghatározása után (I.) Pázmány szellemi strukturáját rajzolja meg a szerző. A II.—IX. fejezetben gazdag forrástanulmányok alapján, nagyszerű idézetekkel részletezi Pázmány katolikus és nemzeti értéktudatát, magyar és európai politikáját, emberismeretét meg politikai őszinteségét, szívós akaratát és életbölcseségét. Az utolsó fejezet sok szempontú párhuzamot von Richelieu, illetve Bossuet és Pázmány között.

A magyar művelődés tanítóinak öröm olvasni Pázmány gazdag, európaian barokk lelkületének mindenben és mindig felénk sugárzó magyarságáról. A török hódoltság kultúrbarbarizmusából biztatatóan ragyog felénk alakja; bár nem illette a „napkirályok" udvara, csak szegény elárvult nemzetének féltő szeretete, mégis

„sanctum et necessarium opus"-nak tartotta az egyetem alapítását. Ma a szellemiek terén is egymásra acsarkodó „nemzetiségek" közepette tanító példa Pázmány harcos százada, amely a kultúra területén tudott és mert megértően emberi cselekedetre vállalkozni. A magyar főpap VIII. Orbán pápánál közbejár, hogy a prágai egyetemnek adja vissza évek óta szünetelő graduálási jogát, a Pázmáneumban a magyar kispapok mellé szlovák—horvát papnövendékeket is felvétet az a Pázmány, aki hevesen tiltakozik az elárvult magyar kolostoroknak német szerzetesekkel való benépesítése ellen.

Az európai „nagy" politikában való szereplését, egyetemes béketervezetét is fajtájának féltő gondja irányítja. Szempontjai itt mindig túlnéznek a felekezeti szempontokon, ahogy aggódó féltésében soha sem tudott más, csak „magyar" lenni. Ez szabja meg Erdélyhez való viszonyát, ez teszi olyan gyermekivé ragaszkodását szűkebb hazájához, Biharhoz, a töröktől szorongatott Váradhoz. Kornis tanulmányában egyéni színt kap Pázmány nemesi öntudatának rajza és osztálya művelődési felelősségéről vallott felfogása. Egészen intimussá lesz az a kép, amelyet a nagy barokk egyházfejedelemről, mint a mindenre ügyet vető magyar gazdáról kapunk. Épp ilyen meleg emberi hang színezi Pázmány vérmérsékletének, személyiséggé nevelődésének bemutatását. Napjainkban, az erőszak vaskorszakában minden szellemiekkel foglalkozó, a szellem erejében bízó magyarnak új hitet ad Pázmány és Richelieu egyebekben eltérő működésének egyező lényege: a műveltség erejébe vetett hittől irányított kultúrpolitika.

Nemcsak az irodalom és a történelem tanárai nyernek új szempontokat és elmélyült lélekrajzot Kornis könyvében, szerető érdeklődéssel olvashatják mindazok, akik a Pázmány-alapította Alma Mater falai között telítődtek tudományos műveltséggel. A történelmi tanulmányok anyagát szerzőnk a történetfilozófus és bölcselő politikus intuiciójával tudta élővé tenni. Napjaink történeti fordulójában az ugyancsak „homo activus"-szá lett nemzetnevelő egészen közel érezte és hozta Pázmány históriai alakját.

Az irodalomtörténettel foglalkozó a könyv olvasása közben újra érzi, mennyire hiányzik egy olyan Pázmány-kalauz, amely főleg nyelvi és magyar művelődéstörténeti szempontból kiválogatott szemelvényekkel „ad oculos" igazolná a tanulónak is, meg az iskolából kikerült közönségnek is, hogy Pázmány tényleg a magyar próza megteremtője és a korabeli egyetemes egyházi irodalomnak tősgyökeresen magyar képviselője. Mert ez a mai körülmények között — még a Brisits-féle próbálkozás ellenére is — tankönyvi közhely csupán. *Dr. Ébner János.*

Karl János: A földrajz tanítása. — „Pedagógiai szakkönyvek" című sorozat 4. kötete. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1937. 8° 133 l.

A földrajztudomány fejlődése, a földrajzi ismereteknek a mindennapi életben egyre mutatkozó fontosságának felismerése, végül az a körülmény, hogy az iskolában a geográfia a nemzetnevelés terén nagyobb jelentőségre emelkedett, maga után vonta az oktatása iránti érdeklődés növekedését. Ezt igazolják nálunk, Magyarországon is az ilyen irányú, nagyobb számban megjelent dolgozatok. Közöttük ismertebbek a gr. Teleki Pál közreműködésével Varga György szerkesztésében megjelent „Modern földrajz és oktatása", továbbá Márton Bélától „A földrajztanítás módszertana" című művek.

Karl János már eddig is írt ennek a tárgynak körébe vágó számos értekezést, így a Teleki—Varga-féle már előbb említett munkában 3 értekezés az ő tollából származik. Az egész kérdéssel rendszeresen szándékozik foglalkozni most megjelent könyvében, amely 4 részre oszlik: I. r. A mai földrajzi felfogás alapvetése (5—43. l.)

Itt ismerteti a földrajztudomány fejlődését kb. a 19. sz. elejétől kezdve, módszerének kialakulását, tárgykörét a mai felfogás szerint (1—3. fejezet). II. r.: A földrajz az iskolában (44—77. l.) a következő fejezetekre tagolódik: A földrajz nevelő értéke (4. f.) tanításának belső feltételei (5. f.), a tananyag kiválasztása és elrendezése (6. f.) III. rész.: A tanítás gyakorlatának a részletkérdései (78—96. l.), azaz a tananyag feldolgozása. Ebben szó van a következőkről: a tanítás menete, alakja, ismétlése, összefoglalás, rajzolás, számok, grafikonok, kirándulások, könyv, folyóirat, észlelések, földrajzi kísérletek. — IV. r. (97—133. l.) A tanítás segédeszközei (tankönyv, térkép stb.)

Szerző dolgozatának első részében jó áttekintést nyujt a földrajz mai problémáiról, bár egy 133 lapra terjedő oktatástani mű keretében annak túlságosan nagy helyet szentel. (32. l.) Itt a megírásban segédkezett neki Kádár László egy. tanársegéd. A továbbiakban Karl helyesen mutat reá a földrajznak nevelő értékére, a nemzeti önismeret kialakításában való szerepére. Azonban nem helyeselhető az, hogy elkülöníti a történelmet a földrajztól. Igy ír: „A történelem megmutatja, hogy népünk mit köszönhet vezetőinek, a földrajz pedig azt, hogy a nép maga mit művelt." (51. l.) — A hazai történetírás ma behatóan foglalkozik azzal, hogy maga a magyar nép kultúra terén mit alkotott.

Tárgyalja a szülőföld ismertetésének a kérdését, reámutat, hogy az a földrajztanítás alapjául szolgál. Itt bővebben lehetett volna szólnia arról, hogy ebbe a munkába a tanuló-ifjúság hogyan vonható be az u. n. munkakönyvek készítése útján... vagy ha ezeknek készítését ellenzi, indokait lett volna érdekes megismernünk. Erről a kérdésről nála csak ezt a megjegyzést találjuk, kapcsolatban a tankönyvvel: „A tanuló egyedüli vezetője a könyv nem lehet, azt azonban nem tudjuk, hogy a régi értelemben vett tankönyvet, olvasókönyvet vagy u. n. munkakönyvet adjunk kezébe (101. l.).

Művének értékes része, — földrajzoktatók okulással olvashatják — az, ahol ismerteti, példákon bemutatva, hogy milyen módszerek szerint lehet valamely tájat a tanulónak bemutatni (71—73. l.). — A földrajztanítás segédeszközeiről szóló rész felöleli csaknem mindannak ismertetését, ami ezen a téren felhasználható. A kirándulások nemeit a német pedagógiai irodalom mesterneveit használva nevezi meg. (93. l.) Ha már itt szükségesnek tartotta a német irodalomra hivatkozni, felvethető a kérdés, hogy nem lett volna-e érdemes, ha a Németországban újabban megvalósított olyan iskolai táborozásokkal is foglalkozott volna, amelyek alatt tanítás is történik és amelyek a földrajzoktatás kimélyítése terén igen szép eredménnyel járnak. Tévedésre adhatnak okot szerzőnek következő sorai: „Ismeretes, hogy az 1:25.000-es lapok a domborzati elemeket vonalkázással, az 1:75.000-ek pedig vonalkázással adják." (113. l.). Ugyanis úgy a régi, mint az új 1:75.000-es mértékű térképeinkről nem hiányoznak a szintvonalak.

Az egyes fejezetek végén az odavonatkozó irodalomról bőséges felsorolás található. A mű egészben véve jó tájékoztatást nyujt a földrajzoktatóknak.

Schilling Gábor.

L. Ujváry Lajos: A mai gyermek és a könyv. (*A tanítás problémái.* — Vajthó László szerk. könyvsorozat 14. sz. 69 l.)

Első látásra azt hinnők, hogy valami pedagógiai határkérdésről van szó, de *Ujváry* Lajos lelkes és logikus könyve könnyen meggyőz róla, hogy a nevelésnek ez a lényeges kérdése a társadalmi krízis egy komor kísérő jelensége. A könyv nevelőereje eddig sem volt titok sem az iskola, sem a szülők szemében, de a kérdés nagy

fontossága akkor kezd előtérbe jutni, amikor észrevesszük, hogy az olvasás irányításában az iskola is, szülők is elvesztették régi befolyásukat s a gyermek, az ifjúság maga vette kezébe ezt az ügyet és mintegy *autarchiával* intézi el ezt a lelki szükségletét. Ez pedig nagyon meggyarapodott, mert mint Ujváry elég pontosan kimutatja, a mai gyermek tízéves korára többet olvas, mint nagyapáik egész gyermekségükben. Olvasnak az iskolán belül és olvasnak az iskolán kívül. Olvasnak jó könyveket és olvasnak detektívregényeket. Remekírókat és Nick Cartert vegyest. Ujváry azt állapítja meg, hogy a felnőttek befolyása kimaradt az együttesből és keresi a *védelmet.* Védelmet az olvasóláz ellen, mely miatt annyi baj érte és érheti a gyermeket. Hogy miért maradtak ki a felnőttek, annak okát jól sejti Ujváry. Válságban van a család és válságban van az iskola is. A társadalmi krízist a családon keresztül megérzi a gyermek is és lehet, hogy nem az olvasási láz hozza a bajt, de a sok baj, mely a gyermeket is kíséri, okozza az olvasási lázt. A gyermek is *menekülni* akar: valami elől és valami felé. Hogy néha veszély felé, az csak a statisztika világánál tűnik ki.

Ujváry Lajos öt iskola tanulóitól kérdőíves módszerrel gyüjtött össze 2521 névtelenül írt választ. A jól megválogatott kérdések ezek voltak:

1.) Melyik a megkérdezettnek pillanatnyilag legkedvesebb könyve?

2.) Hány könyvet olvas hetenkint?

3.) Tagja-e az iskola ifjúsági könyvtárán kívül más közkönyvtárnak? Ha igen, melyiknek?

Az első kérdésre írt feleletek szerint legkedveltebb írók: Gárdonyi, Jókai, May, Verne. Utánuk következnek: Cooper, Herczeg, Molnár, Defoe, Mikszáth, Dumas, Madách, Arany, Sienkievic, Gulácsy Irén, Dickens, Petőfi, Rákosi Viktor, Sebők, Twain. A fennmaradt 23 százalék érdeklődése megosztódást mutat Homerostól—Vicki Baumon és Zrínyin keresztül egészen Hitlerig.

Jellemző, hogy a tanulók különbséget tesznek nemcsak az *írók,* de *műveik* között is, s így a kedvenc írók mellett is különösen kedvelt művek jönnek előtérbe (Az új földesúr, Winnetou, A pál-utcai fiúk, Pogányok, A fekete vőlegények, stb.) Az érdekes táblázatokból (népszerűségi grafikonokkal) kitűnik, hogy a két legkimeritőbb könyvjegyzék az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanácsé és a Katolikus Tanügyi Tanácsé közelebb áll a falusi gyermek érdeklődéséhez, mint a városiéhoz vagy az átlagéhoz. Tehát „az irányítás nem tartott lépést a korral. Ezért a hivatalos szervek útmutatása szerint berendezett ifjúsági könyvtár nem felelhet meg többé a követelményeknek." De nem felelhet meg szerző szerint a szülői ház sem, mert míg a hivatalos felfogás *elmaradt* a kortól, a szülői ház viszont nem egyszer szeretné a kort *megelőzni.* Az egymással harmónikusan nem érintkező tényezők közt magára maradt gyermek egyik vagy másik végletbe sodródik s így történik meg az a különösség, hogy egy tízéves csodagyermek anyai engedéllyel olvassa Gobineau Renaissance-át vagy Kellermann Alagútját, negyedikesek pedig Dosztojevszky Bűn és bűnhődését vagy Hitler Mein Kampf-jának magyar fordítását. Ennek az anarchiának tudható be, hogy tájékozatlan szülők a kínai örömtanyákat leíró kalandos ifjúsági könyveket vesznek ajándékul gyermekeiknek s ennek oka az, hogy az irányítás elvei még nincsenek kellően tisztázva, hogy a maradiság és túlzott haladásvágy végletei uralkodnak." A baj gyökere — mondja Ujváry Lajos — hogy *sem a gyermekeink kezén forgó könyveket, sem magát a gyermeket nem ismerjük eléggé."*

Érdekes, hogy egy látszólagos határkérdés hozza most felszínre a XVIII. század nagy pedagógiai élményét: „Ismerjük meg a gyermeket" és az adatok azt mutatják, hogy Ujvárinak igaza van ebben a mementó-szerű ráolvasásban. Az olvasó-

láz-görbéje azt mutatja, hogy egy-egy tanuló havonta 6—7 könyvet olvas, de a tanulók 19 százaléka havi 30—40 könyvet. Ezek után fel kell vetnie a kérdést, hogy „miként aránylik a hivatalos szervek ajánlotta könyvmennyiség a valóságos könyvszükséglethez" és fel kell vetnie a védelem gondolatát is. Ezt a védelmet a szülői ház és az iskola állandó tájékoztatásával a jó könyvek jegyzékének kellene ellátniok.

Ujváry annak a 24 százaléknak az olvasási lázában látja a veszedelmet, amelyik iskolánkívüli könyvtárakban elégíti ki olvasásvágyát s úgy szeretne a bajon segíteni, hogy kellő időben, kellő mennyiségben, jó könyvek kerüljenek az ifjúság kezébe és szeretné — jogosan — hogy a korszerű könyvjegyzékek minden érdekelt tényező kezébe eljussanak. Kívánja a szakértő könyvtárosok képzését és arra is gondol, hogy pl. a fővárosban több iskola könyvtárát kellene hozzáértő könyvtárosok vezetése alatt összevonni. Az is bizonyos: itt a tizenkettedik órája annak, hogy az ifjúsági irodalommal, mint önálló tudománnyal foglalkozzanak az egyetemen. De tény, hogy e tekintetben közvetlen úton lehet legtöbb eredményre számítani. A gyermeket tanárja ismeri legjobban, legtudatosabban, annak kell módot adni arra, hogy olvasmányaiban tárgyilagosan irányítsa. Ehhez először is — természetesen a korszerű jegyzék feltételezésével — *jól felszerelt könyvtár* kell. Ma nagyon sok iskola van — még a fővárosban is — hol még a kötelező olvasmányok sincsenek meg kellő számban. Ha már ezeket is másutt kell beszerezni a tanulónak, nagyon természetes, hogy egyéb könyvszükségleteit is könnyen keresi másutt.

A jól felszerelt könyvtáron kívül kell, hogy a tanár *nagyon ismerje a gyermeket* és *nagyon jól ismerje a könyveket.* A szakképzett könyvtárosság adminisztratív képesség, de itt *nevelő könyvtárosságról* van szó. Bizonyos, hogy a könyvek alapos ismerete sok idő és energiabefektetéssel jár, de ez mégis elengedhetetlen. Azok a tanárok, akik ilyen szempontból irányítják a tanulókat, *redukált óraszámmal kellene, hogy dolgozzanak.* Csak közvetlen úton tudják az ösztönzést megadni, hogy egy-egy jó könyvet elolvastassanak vagy egy-egy rossz könyvnek esztétikai és morális hátrányaira rámutassanak. Természetes, hogy ez nem lehet külön tárgya egyetlen tanárnak, de kell valakinek, vagy többeknek is lenni egy testületben, akik ebben otthonosak. Egy-egy jó könyvre minden szaktárgy keretén belül fel lehet hívni a figyelmet. Az irodalomtörténeti órákon elsősorban. S jó lenne, ha ezeken az irodalmi műveken lenne a főhangsúly és nem az irodalomtörténeten. A francia középiskolákban egy-egy írói alkotásnak szép részletein van ma is a hangsúly s ezzel tudják az ízlést nevelni, a könyvet megszerettetni. És Ujváry statisztikája is azt mutatja, hogy *ebben a nagy kérdésben mégis a jó könyv a fődolog.* Ő aggodalmasnak találja, hogy az illetékes tényezők nem ismerik a gyermeket és a könyveket, mi viszont *örvendetesnek találjuk, hogy a tanulók 75 százaléka mégis megtalálta az utat Jókaihoz, Madáchhoz, Petőfihez* s más igazi nagy szellemekhez. És vigasztaló, hogy *nemcsak az írók közt,* de *a művek közt* is tudnak disztingválni. Ezt a jobbat kereső ösztönt kell jutalmazni azzal, hogy semmiféle anyagi áldozattal nem törődve, tömegesen juttatjuk jó könyvekhez a tanulók minél nagyobb tömegeit. A *rossz könyvnek* egyetlen ellenszere *a jó könyv,* melyhez könnyen hozzá lehet jutni. *Kemény Gábor.*

Andreas Barabás: Das erste Dezennium des ungarischen Unterrichtswesens in Rumänien von 1918—1928. Különlenyomat a Die Stimme der Minderheiten c. folyóirat 1929. évfolyamából. Lugos, Husvéth és Hoffer. 132 l.

A romániai magyar kisebbség közoktatásügyéről az első összefoglaló képet Kornis Gyula: Az elszakított magyarság közoktatásügye c. könyvében kaptuk 1927-ben. Kornis könyvében Barabás Endre számolt be az elemi iskolák helyzetéről, a közép-

iskolák történetét és mai állapotát pedig. Jancsó Benedek rajzolta meg. E tanulmányok után is érdekes azonban Barabás Endre újabb összefoglalását a romániai magyarság közoktatásügyének első évtizedéről elolvasni, mert a szerző az erdélyi állapotokat itt sokkal részletesebben tárgyalja. Természetesen ez a műve se a végleges, lezárt monográfiája ennek a kornak, de így is igen tanulságos dokumentuma a XX. század keleteurópai kisebbségi iskolapolitikájának.

Művének első fejezetében a szerző a trianoni békeszerződés ratifikálása előtti állapotokat ismerteti. Ezekről az évekről (1919—1921) a Nevelésügyi Szemle első számában olvashattunk kimerítő tanulmányt Buday Árpád tollából. A következő fejezetben az 1921—1925 közötti évek történetét kapjuk. Ebben a fejezetben Anghelescu közoktatásügyi miniszter személye áll előtérben, mert a kisebbségi iskolák sorsát úgyszólván kizárólag az a fogyhatatlan gyűlölet határozta meg, amellyel Anghelescu a magyarságot a legrövidebb idő alatt el akarja tüntetni Romániából. Ennek az irtóháborúnak az útjelzői: 1. az 1924. évi új román elemi iskolai törvény, 2. a magánoktatásról szóló törvény. Az első az elemi iskola felső tagozatát teljesen románnyelvűvé teszi, a román származásúaknak megtiltja, hogy másnyelvű iskolába járjanak és kultúrzónát létesít, ahol csak a regátból származó tanítókat alkalmaznak 50 százalékos fizetésemeléssel a vegyesnyelvű lakosság elrománosítására. A magánoktatásról szóló törvény pedig oly brutálisan támadta meg a magyarságot, hogy mikor a törvény tervezete a nyilvánosságra került és a magyarság vezetői hiába tiltakoztak ellene, az erdélyi magyar egyházak közös memorandumban fordultak a Népszövetség Kisebbségi Tanácsához segítségért.

Ennek a memorandumnak a történetét mondja el részletesen a szerző a 3. fejezetben. A Népszövetség a memorandumot megjegyzések megtétele végett elküldte a román kormánynak, mely azután hazugságokkal, statisztikai adatok meghamisításával, félreérthetetlenül beszélő tények elferdítésével oly sikeresen védekezett, hogy a Kisebbségi Tanács megdicsérte megértő iskolapolitikájáért, a magyar egyházakat pedig megrótta pontatlan adataikért.

Természetes ezután, hogy 1925. óta még fokozottabban és zavartalanabbul folyik a magyarnyelvű iskolák üldözése. A szerző ismerteti a református egyház 1928. évi jelentését és a katolikus státusnak 1929. januárjában a Maniu kormányhoz benyujtott memurandumát, illetőleg ezek alapján a magyarság újabb kultúrális sérelmeit.

A könyvet statisztikai adatok zárják be, melyek a számok durva őszinteségével mutatják a magyar iskolák rohamos pusztulását. Kíváncsian és egyben aggodalommal várjuk a szerző további munkáját a romániai magyarság közoktatásügyének második évtizedéről. (—)

Charles E. Merriam: Civic Education in the United States. Report on the commision on the social studies. VI. rész. Charles Scribner's Sons 1934. 196 l.

A könyv tárgya az állampolgári nevelés. E fogalom közvetlenül a nemzetnevelés fogalmának körébe tartozik, a szerző azonban mindjárt nagyobb körbe, az emberiségnevelés körébe állítja bele. Egyfelől olyan irányu nevelői hatásokat ért rajta, melyek az egyént, az államhoz való viszonyát illetően, alakítják és ekkor természetesen az állampolgári nevelés szűkebb értelmezésben jelenik meg, mint a nemzetnevelés. Ugyanakkor azonban, az állampolgári nevelésre olyan feladatokat is ró, melyek a nemzetnevelés körén túl, az emberiségnevelés körébe tartoznak. Egészen amerikainak kell tartanunk ezt a beállítást (melyből éppen a középső tag

esik ki és a szélsők megvannak), de természetesnek, ha meggondoljuk, hogy Amerikában a nemzet fogalma, mint a közös mult emlékei által összekötött és a jövőt együttesen munkálni akaró, az emberiségen belüli kisebb közösség, nem lehet annyira előtérben, mint az európai országokban, például nálunk és azért a nemzetnevelés fogalma, mint a fejlődésnek a nemzet multjából és szükségleteiből folyó munkálása sem lehet oly kifejezett, mint nálunk.

Ha a nemzetnevelés fogalmából folyó meggondolások tehát elhanyagolódnak is a könyvben, az állampolgári nevelést olyan széles alapokra helyezi, mint talán a kérdésnek egy tudósa sem Amerikában. Itt ugyanis az u. n. amerikanizálás volt általában az efajta nevelés alfája és omegája. Az amerikanizálódás az állam, az alkotmány iránti hűséget, az állam és az egyén közötti viszonyban a jogok és kötelességek pontos ismeretét, a szokások elsajátítását, az amerikai életbe való beletagolódást jelentette bizonyos kevés, érzelmi, patriotikus körítéssel. Merriam most messze kiterjeszti a kört és mint mondottuk, az állampolgári nevelést az egész emberiség nevelésévé szélesíti és pedig érdekes gondolat közvetítésével: a kormányzat formáinak ismertetésén túl szükséges megéreztetni e formák fejlődésének szükségességét és pedig leginkább a kémiai és mechanikai tudományokkal kapcsolatban, melyeknek az állami és társadalmi szervezetek változásában nagy szerepet tulajdonít. Tehát nem csupán azt a célt tűzi ki, hogy a fennálló államhelyzetet és a kormányzatot és a velük kapcsolatos körülményeket megismertesse, hanem az egész emberiség haladását akarja szolgálni a változás, a fejlődés szükségletének megéreztetésével.

A szerző többször használja a „társadalmi nevelés" kifejezést, amivel nyilvánvalóan a nemzetnevelés fogalmát akarja pótolni, de csak alkalmi hatásokat foglal abban össze, nem rendszeres, tervszerű fejlesztő tevékenységet. E hatásokat — mikor az állampolgári nevelés hátteréről szól — igen részletesen vizsgálja és annyira kiterjeszti a kört (pl. közéletből származó hatás a hivatalnokokkal való érintkezésben), hogy már csak egy lépés volna a nemzetnevelés fogalmáig. De mint mondottuk, érthető, ha ez a lépés elmarad.

Az állampolgári nevelés céljába belefoglalja a fennálló rend bírálatára és a változtatás szükségének és lehetőségének felfedezésére való képességet, ami szintén egészen amerikai és igazi demokratikus gondolat. Különösen azért amerikai, mert benne van az a könnyedség, amivel intézményeket át tudnak alakítani és a mozgékonyság, a változás óhajtása. Amerikai vonásnak tűnik fel a technikai tudományokban való nagy bizodalom is, az a nézőpont, hogy e tudományok fogják eldönteni jövendő társadalmak alakját és ezzel együtt sorsát is. De nemcsak irányvonalaiban, hanem alapjaiban és példáiban is, a könyv egészen amerikai világból való képet tükröz, mint ahogy különben a cím is jelzi. Ez azonban nem akadálya annak, hogy tanulságot merítsünk az állampolgári nevelésnek, ez új utakat járó, kiválóan felépített, előadásából.

Figyelemreméltók például azok a fejezetek, melyek az állampolgári neveléssel versengő más erőkről és az ezekkel való együttműködésről szólnak. Itt tűnik fel az a szempont, hogy az iskolai állampolgári nevelés nem lehet független a társadalom szempontjától, illetőleg az állampolgári nevelés a társadalmi nevelés része. Ezért kell összhang a kettő között és e célra ajánlja a tanításban mindenekelőtt azt a beállítást, hogy az állami szervezet, mint a társadalmi szervezet funkciója mutatkozzék meg és ne mint attól független szerv. Az iskolának és az életnek összeköttetésében nehézség Amerikában különösen két pont körül látszik: a vallástanítás független az

skolától; az üzlet és a politikai gyakorlat kódexei jelentékenyen különböznek az az iskolában hirdetett állampolgári kódextől. Igen új gondolat az, hogy az előírásnak nem megfelelő jelenségeket sem kell hagyni tudomásvétel nélkül, hanem azokat is tárgyalni kell és a különféle szinvonalak összeegyeztetésére kell törekedni. Az iskolában folyó és az azon kivüli élet összekötésének másik módja az u. n. társadalmi tudományok (történet, gazdaságtan, alkotmánytan, szociológia) egészbefoglalása és e komplexumban a hangsúlynak a multból a jelenbe és a jövőbe való helyezése. Igy fognak kialakulni azután a szervezés és a társadalmi együttmüködés új típusai is. Egyik eszköze ennek a társadalmi tudományok helyzetének vizsgálata a társadalom fejlődésével és változásaival szemben. Például, ha a történetet úgy kezeljük, mint kisérletet, mely újabb kisérletekhez vezet nevezetes korszakokban, értékes szolgálatot fog az tenni a társadalom újraszervezése tekintetében.

Az állampolgári nevelés követelményei között sok érdekes és új szempontot találunk. Kívánja, hogy tárgyaljuk a rugókat, melyeken a politikai dolgok megfordulnak, ilyen pl. a technológia fejlődése, a gazdasági élet szervezeteinek új alakjai, vagy a közlekedés eszközeinek fejlődése, melynek hatására a kormányzat alakja is módosulhat. Kívánja ismertetni a politika technikáját, vagyis azokat az alapvető folyamatokat, amelyek által a hatalom kifejlődik, vagy széthullik. Kívánja a politikai realizmust, mely alatt érti a körülöttünk végbemenő események értékelését, a helyzet zavaraival, ellentéteivel való szembenézést, az aktualitások felszíne alá való hatolást. Tárgyalni kell továbbá azokat a valóságos eredményeket, melyeket a kormányzat elért (pl. a helyi hatóságok munkásságának valamelyik részletét) és azokat is, amelyeket elérhet. Végre ismerni kell a gyermek fizikai és lélektani adottságait különösen a serdülés korában, amikor a társadalommal, kormányzattal szemben való magatartása kialakul, de nem kevésbbé fontos a tanító személyisége sem.

A szerző több helyen hangsúlyozza, hogy nem akar részletes tantervet adni, célja csupán az, hogy az állampolgári nevelés típusát felvázolja és az ilyen irányu nevelésbe új szellemet és orientációt hozzon bele. Ez a törekvés érezhető is az egész könyvön keresztül és különösen sikeresnek mondható, amit a szerző nagy tudásának, mozgékony szellemének, eredeti eszméinek és mélyreható megismeréseinek tulajdoníthatunk. Mint a politikai tudományok tanára (a chicagoi egyetemen) szolgálatot akart tenni azoknak, akik hivatva vannak az állampolgári nevelés részletes tantervét kidolgozni és e tárgyat az iskolában tanítani. B. E.

LAPSZEMLE.

Magyar Kisebbség. 1936. évfolyam.

Újévi beköszöntőjében rezignáltan állapítja meg a Magyar Kisebbség szerkesztője, hogy 1935-ben az erdélyi magyarság szomorú helyzetének mélypontjához jutott. Sajnos, tévedett. Mert azok a sérelmek és jogtalanságok, amelyek 1935-ben érték a magyarságot s amelyekről folyóiratunk 2. számában megjelent ismertetésünkben számoltunk be, tovább fokozódtak s erősbödnek még ma is. Egyes politikusok síkra szállnak ugyan a kisebbségekért — politikai korteskedésből, de hatalomra jutva elfelejtik igéreteiket. Igy *Bocu Sever* a következőket mondotta; „Semmiféle szuverénitás nem követelheti, hogy az ország több milliónyi lakosságát másodrangú állampolgárokká degradálják". Ezzel szemben *Goga Octavián* még a kisebbségeket is osz-

tályozza. Szerinte az I. osztályú kisebbségek, a törökök, szászok és svábok egyáltalában nem veszélyesek; annál veszedelmesebbek a II. osztályú kisebbségek kategóriájába tartozó magyarok és bolgárok, az anyaországgal való szomszédságuk s az ebből folyó állandó kapcsolatok miatt; legveszélyesebbek a III. osztályba tartozó zsidók, mert az egész világ zsidóságával tartanak fenn kapcsolatot.

Ez a megkülönböztetés a hatóságok részéről is megnyilvánul a magyarsággal szemben. Egészen más elbírálásban részesül pl. a magyarság, mint a svábság. Nagyon jellemző erre a Nagykároly környéki r. kat. iskolák helyzete Itt — mint azt az 1935-i évf. ismertetésénél már érintettük — több sváb eredetű, de teljesen elmagyarosodott községben a németet vezették be a magyar tannyelv helyett, s amikor ennek az egyházi hatóságok nem engedelmeskedtek, nyolc iskolát bezártak. Az ezen iskolákkal kapcsolatban kiadott sérelmes rendeletek és intézkedések valósággal iskolapéldái a jogtalan támadásnak s azt mutatják, „hogy a közoktatásügyi minisztériumtól függő tanügyi hatóságok részéről *kultúrharc* indult meg" a felekezeti magyar iskolák ellen. Elég egy momentumot kiemelnünk. Ugyanazon tanévben a segédtanfelügyelő 415 tanuló között 285 magyart talált, a tanügyi inspektor pedig csak 177-et. A névelemezés alapján *Tóth, Török, Csülök*, stb. nevű tanulókat is sváb eredetűeknek nyilvánítottak. Természetesen minden egyes tanuló magyar anyanyelvű volt, amiről a szülők a beíratkozás alkalmával írásbeli nyilatkozatot is adtak. Az összes iskolaügyi törvényekben is az az elv uralkodó, hogy az iskola megválasztásánál az *anyanyelv* a döntő kritérium és nem az *eredet*, már pedig e községek lakosai sváb eredetűek ugyan, de magyar anyanyelvűek s legnagyobbrészt nem is tudnak németül.

Jellemző a felekezeti iskolák elleni harcra a következő eset is. A szentimrei ref. iskola két tanítóját fegyelmi okokból felfüggesztette az egyház, de azok mégis beírtak 16 tanulót. Az újonnan megválasztott tanítók 48 tanulót vettek fel, a tanker. főinspektor azonban ezt jogtalannak minősítette azzal az indokolással, hogy az iskola pecsétje a régi tanítóknál volt, s ezért ezt a 48 tanulót átutalta az állami iskolába. Igy a ref. iskolában csak 16 tanuló maradt s bezárták azt, mert a törvény értelmében legalább 20 tanulónak kellett volna lennie.

Az ilyen és hasonló jogtalanságok ellen előbb-utóbb már nem is tiltakozhatnak sem a szülők, sem az egyházak, mert a hatalom könyörtelenül elnyomja a panaszokat. Karczfalván a felekezeti iskolából 58 gyermek közül 77-et az állami iskolába küldtek azzal az indokolással, hogy elmagyarosodott románok. Mikor az illetékesek ez ellen tiltakoztak és a szülők gyermekeiket továbbra is a felekezeti iskolába járatták, akkor a tanítókat és a szülőket az állami iskola elleni izgatással vádolták meg, a szülőket külön pénzbüntetéssel is sujtották gyermekeik iskolamulasztása címén.

Ezen intézkedések célja a felekezeti oktatás teljes elsorvasztása. Pedig már eddig is a legnagyobb nehézségekkel küzdöttek a felekezeti iskolák az iskolasegélyek elmaradása miatt, mert „a szakminiszter semmivel sem kívánja honorálni azt a heroikus munkát, amit a magyar felekezeti iskolák tanszemélyzete szinte száraz kenyéren kifejt, azt az áldozatot, amit a kisebbségi magyarság hitvallásos iskoláiért erejét meghaladó mértékben hoz" s ezzel az államot mentesíti nagy kiadástól. Román iskolák alapítására természetesen van pénz. *Anghelescu* büszkén hirdeti, hogy a háború óta 7800 román iskolát alapított. Többet is, mint kellett volna. Mert ott is állítanak fel „szinte közmunkával" állami iskolát, ahol teljesen elegendő volna a felekezeti iskola, hogy ezáltal is megnehezítsék az utóbbinak a helyzetét. Ha már másképen nem

tudnak állami iskolát alapítani, akkor bezárják a felekezeti iskolát azon a címen, hogy egészségtelen s rövidesen beleköltözik az állami iskola.

Még rosszabb a helyzet az állami iskolákban, ahol lassan teljesen meg fog szűnni a magyar nyelvű oktatás, mert „az állami iskolák magyar tagozatát százával szüntetik meg". Az 1933-ban kiadott hivatalos statisztika 427 magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal működő állami iskolát tüntet fel, az 1934/35. tanév végén pedig valójában csak 118 működött. Ebben a 118 magyar iskolában 11.484 magyar gyermek tanult magyarul, a felekezeti iskolákban 75.580, ezzel szemben azonban 175.000 kénytelen volt románul tanulni. A minisztériumi statisztika kiadása óta jelentős, sőt tragikus a magyarságra nézve a változás. Erre nézve elég egy példát megemlítenünk. 1931/32-ben Udvarhely vm.-ben, a legmagyarabb megyében 8000 magyar gyermek járt magyar iskolába, illetőleg tanult anyanyelvén, 1934/35-ben pedig 342!

Illuzióriussá teszi a magyar nyelven való oktatást az is, hogy mind kevesebb lesz a magyar tanítók száma. 1933-ban még 400—450 magyar tanító működött az állami iskolákban, az 1934/35. tanév végén csak kb. 200. A nyugdíjazott és elbocsátott tanítók helyébe 95 %-ban románok kerülnek. Udvarhely vm.-ben pl. 1933-ban csak 30 román tanító volt, két évvel később már 130! Ha itt is betartanák a számarányt, akkor jelentős javulás állana be. 1932-ben 8417 állami tanító volt, egy-egyre 65 tanuló jutott, ennek megfelelően 1489 magyar tanítót kellene alkalmazni. Ugyanakkor 4295 állami iskola működött, átlagosan iskolánkint 2-2 tanítóval. Ezen az alapon 744 magyar iskolának kellene lennie. Ha nem lenne román sovinizmus!

Romániában minden téren érvényesül a sacro egoismo politikája, de legjobban kulturális vonatkozásban, mert látják egyrészt a kultúra nagy nemzetfenntartó erejét, másrészt pedig azt, hogy e téren is nagyon elmaradnak a magyarság mögött. Arra viszont nem gondolnak, hogy a magyar kultúra elnyomásával még nem segítették elő a román fejlődését. *Vaida Sándor*, a numerus valachicus megalkotója, 1929-ben még szintén így vélekedett: „Az országnak szüksége van a kisebbségekre, mert csak így lehet egy nemes, szabad versenyt kifejleszteni, amely verseny folytán a román nép is csak nyerhet kulturális és tudományos előrehaladásban." Hasonló gondolatokat fejteget *Victor Eftimiu* is: „A helyett, hogy hathónapi börtönnel sujtanak egy magyar írót számunkra ellenszenves regényért, inkább írjanak a román írók hat, nyugateurópai mértékkel mérhető román regényt. Mert a börtönbüntetés letelik, de a könyv megmarad."

A hivatalos román politika azonban ezt nem akarja belátni s következetesen megy tovább azon az úton, amelynek célja a magyar nyelv és a magyar kultúra teljes elnyomása. Nem elég a magyar nyelvű oktatás csaknem teljes megakadályozása, előbb-utóbb már megszólalni sem lehet magyarul. Miként *Willer József* hangoztatta a kamarában, a magyarság már csak adót fizethet magyarul, de azt is csak szó nélkül. Az új közigazgatási törvényjavaslat szerint a közigazgatási tanácsokba csak azok választhatók be, akik románul írni-olvasni tudnak. Ezzel a nyelvvizsgát a nép legszélesebb rétegeire is kiterjesztik s mind nagyobb körben indítják meg a küzdelmet a magyar nyelv ellen.

Hogy a magyarság elleni kultúrharc elsősorban a magyar nyelv ellen irányul, az érthető, mert „a kulturális tőke, szokások, irodalom és művészet áthagyományozásának eszköze a nyelv." Küzdenek tehát a magyar nyelv ellen. De vajjon elérik-e ezáltal a román nyelv terjedését s a román kultúrának a magyarságba való átültetését? Mert — miként azt *Imre Sándor* megállapította — „az elemi oktatásnak *a növendék anyanyelvén* kell folynia s az állam nyelvét épen a siker érdekében külön

kell tanítani. A jövőt nem az oktatás nyelve, hanem a kisebbségeknek" a többségiekkel szembeni érzelmei szabják meg.

Egyik-másik román politikus vagy közéleti tényező rá is mutat erre a körülményre. Igy *Gociman Aurel* azt hangoztatja, hogy az állami iskolákban a románból elszékelyesedett gyermekeket magyarul oktassák a román öntudatra s tanítsák őket igazi anyanyelvükre is. *Cristea Miron* a papokhoz és tanítókhoz intézett felhívásában a következőket mondotta: „A Székelyföldön a mi románjaink egy szót sem tudnak románul. Felhívom önöket, alakítsanak papokból és kántorokból missziós csoportokat, amelyek ismételten bejárják a Székelyföldet, vonzó istentiszteleteket, szentbeszédeket tartsanak, énekeljenek és egyházi ajándékokat osztogassanak. Meg fogják látni, hogy ez a munka meghozza a kívánt eredményt."

Ilyen átlátszó eszközökkel azonban sohasem fogják megnyerni a magyarságot. Sokkal jobban szolgálnák a kiegyenlítődés politikáját és a nemzetiségi béke gondolatát, ha igyekeznének kielégíteni a magyarság jogos kívánságait. Hiszen a magyar kisebbség csak azt kéri, hogy az 1868-i magyar nemzetiségi törvényhez hasonlót hozzanak Romániában s nem fog ellene tiltakozni, mint azt annak idején a magyarországi kisebbségek tették, sőt a legnagyobb örömmel fogadná azt. Ehhez azonban Magyarország és Románia közötti egyezményre volna szükség. Mert, hogy közös megegyezéssel a kulturális kérdéseket is rendezni lehet, arra példa a *román-jugoszláv iskolai egyezmény*. E szerint Romániában szerb-horvát, Jugoszláviában pedig román iskolákat kell felállítani, s amíg nem képeznek elegendő tanítót a kisebbségi oktatás ellátására, addig a szerződő felek a másik fél állampolgárát is alkalmazhatják ezen iskoláknál. Temesváron szerb, Versecen pedig román tanítóképzőintézeti szekciót szerveztek, szintén cseretanárokkal.

A magyar-román egyezmény azonban a mai külpolitikai helyzetben szinte lehetetlen. Épen ezért az erdélyi magyarság egyik legfőbb kívánsága, amit képviselői is állandóan hangoztatnak, hogy a románok a kisebbségekkel szembeni állásfoglalásukat *függetlenítsék a külpolitikai helyzettől.* Hogy ez mennyire fontos volna s főleg, hogy mily sokat jelentene a két ország közötti közeledés, azt eléggé jellemzi a jugoszláviai magyarság helyzetében bekövetkezett javulás. 1936 elején Jugoszláviában sem volt jobb a magyarság helyzete, mint Erdélyben. Az 1931-i alkotmány szerint a magyarságot a polgári egyenjogúság alapján számarányának megfelelően 308 elemi iskola illette volna meg. E helyett csak 132 olyan iskolájuk, illetve magyar tagozatuk volt, amelyek teljesen szerb vezetés alatt működtek, s a legtöbb helyen nem is folyt magyar tanítás, mert a tanítók nem tudtak magyarul. Megszüntették a felekezeti iskolákat is, az egész Vajdaságban csak egy r. kat. magániskola működött. *A magyar-jugoszláv közeledés* azonban jelentősen enyhítette a helyzetet. A legtöbb magyar községben ismét megnyiltak a régen bezárt magyar kultúregyesületek, sőt ott is engedélyezték azok alapítását, ahol eddig nem voltak. Újra engedélyezik az évek óta betiltott magyar nyelvű műkedvelői előadásokat, amelyeken a szereplők nemzeti viseletben ismertethetik a népi szokásokat. Az Ó-Szerbiában működő magyar tanítókat visszahelyezik magyar területre s újra megindulhat több helyen a magyar nyelvű oktatás is. A magyarsággal szembeni hangulatot jellemzi a belgrádi *Dan* c. lap következő megállapítása is: „A szerb kultúra bölcsője magyar földön ringott s ezért örökké hálásak leszünk a magyarságnak."

Még a *Felvidéken* is sokkal jobb a magyarság helyzete, mint Erdélyben. Erre példaként a csehszlovákiai magyar könyvtárügyet említhetjük meg. A 1919-i 430 sz. törvény értelmében minden községben könyvtárt kell szervezni a nép kultúrnívójá-

nak az emelése érdekében, abban a községben pedig, ahol legalább 400 kisebbségi él, vagy nyilvános kisebbségi iskola működik, külön kisebbségi könyvtárt, vagy az általános könyvtáron belül kisebbségi osztályt kell felállítani. Természetesen elsősorban a cseh könyvtárakat állították fel, de van már 635 magyar könyvtár is, 130000 kötettel. Még mindig nincs 80—100 magyar községnek könyvtára. Ezek megszervezése egyik fontos feladata az *Országos Magyar Könyvtárszövetségnek*, amely a könyvtárak minden szempontból való támogatásán és irányításán kívül könyvek kiadásával és előadások rendezésével a népnevelést szolgálja.

Ilyen népkönyvtárak szervezésének szükségességét hangoztatta a Magyar Kisebbség 1935-i évfolyamában több cikk is. Igaz ugyan, hogy az erdélyi magyarságnak a háború előtti 17 folyóiratával és 54 napilapjával szemben ma 54 folyóirata és 321 napilapja van (amint azt Goga Octavián felháborodva említette egyik beszédében), kérdéses azonban, hogy ezek eljutnak-e azokhoz a társadalmi rétegekhez, amelyeknek legnagyobb szüksége volna ezekre. A másik kérdés pedig az, hogy fenn tudnak-e maradni ezek a lapok, tudja-e a magyarság anyagilag támogatni kiadásukat. Eddig is erején felül küzdött a magyarság kultúrájáért s lassan mind kevesebben lesznek, akik áldozni tudnak. Ezrével bocsátják el a köztisztviselőket, sőt az ipari és kereskedelmi vállalatokból is kiszorítják a magyarokat „a sokféle hatalmi nyomás" útján. Hogyan áldozzanak ezek a kultúrára, amikor a megélhetésért kell küzdeniök? Hiszen a numerus valachicus ma már minden téren közeledik a *numerus nullus* felé. „A seregszemle egy számban és vagyoni erőben folyton vékonyodó értelmiség mellett tizennyolcéves kisebbségi mult után úgy-ahogy két osztályt talál a magyarságból, amely számot, erőt, továbbfejlődési lehetőségeket rejt magában: a mintegy 10—15 %-nyi kézműves, *kisvárosias kisiparosságot* és a 80 %-nyi *falusi földműves lakosságot.* A voltaképeni lényeg, a jövő, tulajdonképen csak ez a két tőkeszegény, főleg kézimunkára utalt osztály, mert a többiek csak roncsaikban maradtak meg."

Kérdéses, hogy ez a két társadalmi osztály is meddig tud ellenállni a hatalmi nyomásnak. Mert *Anghelescu* már kiadta a jelszót: „Csak akkor vagyunk igazán urai Erdélynek, ha az ipar is a miénk, és nem az idegeneké" Az ilyen jelszavakat azután csakhamar a tett szokta követni (amint az már be is következett)! Ily körülmények között megérthetjük *Willer József* aggodalmát: „*A mai generáció súlyos helyzeténél is keservesebb gondunk: mi lesz a gyermekeinkkel?*" Mit hoz ezek számára a jövő? Az a jövő, amelynek megalapozása volna a feladata az élet-halál harcát vívó magyar nyelvű oktatásnak.[1]

Szalkai Zoltán.

[1] Ismertetésünk főleg a következő cikkek alapján készült: Prokopy Imre: A jugoszláv egyenjogúság elméletben és valóságban (5. sz.); Küzdelem a nemzetkisebbségek nyelvhasználatáért — Willer József kamarai beszéde (6. sz.); Szathmáry Lajos: A számok tükrében (8. sz.); Imre Sándor: A nyelvi kisebbségek iskolái (9—10. sz.); Majtényi Szilárd: Harc a Carei-környéki felekezeti iskolák körül (11. sz.); Szilágyi Olivér: A kisebbségi ügyvéd és társadalma (15—16. sz); Kiss Árpád: Az állami magyar tannyelvű elemi iskolák és magyar tagozatok (17. sz.); Változás a jugoszláviai magyarság helyzetében (21—22. sz.); A magyar könyvtárügy Szlovenszkón (23. sz.). A Magyar Párt megnyilatkozása a törvényhozás előtt — Willer József beszéde (24. sz.); Jakabffy Elemér: Újabb adatok a jugoszláviai magyarság helyzetváltozásához (24. sz.) valamint az Események, Ítéletek, Románok rólunk és Könyvek szemléje c. rovatok közleményei.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1936—37. 6—8. sz.

1. sz. *Bognár Cecil: Szelekció és osztályozás.* Az iskolai szelekció eszköze az osztályozás, amit nem lehet helyettesiteni „osztályozást pótló kiválogatási módszerekkel", mint pl. a képességvizsgálatok. Nem szolgálja tökéletesen az osztályozás sem a szelektálást, mert kétségtelenül van nevelő és tanulásra serkentő szerepe is, büntető és jutalmazó, fegyelmező és szorgalmat értékelő eszköz is, ami ellentétben áll az objektiv szelekció gondolatával. Mivel azonban nehéz volna más megoldást találni, maradnunk kell az osztályozás mellett, csak az fontos, hogy igyekezzünk teljesen objektiven, minden más szemponttól függetlenül osztályozni s csak a ténylegesen elért eredményt vegyük alapul. *Kálmán Ilona: Individuálpszichológia a középiskolában.* Gyakori panasz, hogy a tanár „nem ért a pszichológiához", ezért nem tudja megismerni és megérteni tanítványait. A kérdés megitélésénél figyelembe kell venni azt, hogy a tanár „mindig kollektivummal áll szemben" s neki az egyént mint a kollektivumnak a tagját kell tekintenie s ennek a kollektivumnak az érdekeit kell képviselnie. Ebből következik, hogy a „normális" lelkületü tanulókétól eltérő egyéniségekkel szemben sem alkalmazhat különleges eljárásokat s az ilyenekkel szemben legfeljebb négyszemközt léphet fel gyógyító pszichoanalitikusként. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a jó tanár nem törekszik megismerni minden egyes növendékének a lelkületét. *Dr. Petrich Béla: A német irodalom tanitása a hetedik osztályban és a gyakorlatiasság elve.* Napjainkban gyakran hangoztatják, hogy sokkal gyakorlatiasabbnak kellene lennie a modern nyelvek oktatásának. Szerzőnk a hetedik osztályos német irodalomtörténeti anyaggal kapcsolatban mutat rá arra, hogy nem értéktelen a költői művek tárgyalása sem, mert a tanulók erkölcsi és esztétikai nevelését szolgálják. Ezeknek a tárgyalása is állandóan német nyelven folyik, s ha ez a beszélgetés távol is áll a mindennapi élettől, mégis a nyelvkészség fejlesztését szolgálja, amivel elősegiti a köznapi élet nyelvén való beszélgetést is.

7. sz. *Dr. Kósa Kálmán: Neveléspolitika és szelekció.* Neveléspolitikánk egyik legtöbbet haogoztatott problémáját, a szelekció kérdését, elhatározóan állítják középiskolai oktatásunk elé azok a törvények és rendeletek, amelyek feladatát megszabják s amelyek a „középiskolát a kiválogatottak iskolájának megtisztelő rangjára" emelik. Ez nem jelenti azt, hogy a középiskola antidemokratikus, csak bizonyos társadalmi rétegek számára fenntartott iskola, hanem azt, hogy mindenkor a nemzet szellemi elitjét nevelő intézménynek kell lennie, amiből következik szelektáló hivatása is. A középiskolát feladata arra is kötelezi, hogy tanitási anyagát úgy válogassa meg és csak annyit nyujtson, ami megfelelő egyetemes műveltséghez juttatja tanulóit a nélkül, hogy túlterhelést idézne elő. A túlterhelés miatt szintén gyakran támadják az iskolát. El kell ismernünk, hogy egyik-másik tanár szaki elfogultságból talán többet követel, mint kellene, de a túlterhelés oka legtöbbször a szülőkben keresendő, akik középiskolába nem való gyermekeiket is oda kényszerítik. Ezeknek a növendékeknek az eltávolítása — a középiskolai oktatás nivójának a fenntartása érdekében — a szelekció feladata. Ezt a szelektáló munkát iskolapolitikánknak kell támogatnia azáltal, hogy kifejleszti a szakközépiskolák hálózatát, amivel megkönnyiti az itélkező tanár és a szülők helyzetét is. *Dr. Papp Zoltán: A középiskolai szociális nevelés új útjai.* Korunk szociális ellentétei és küzdelmei új feladatokat állítanak a középiskolai szociális nevelés elé. Bár eddig is folyt a középiskolákban szociális nevelés, azt tovább kell fejleszteni addig is, amig a közgazdasági és társadalmi ismereteket külön nem tanitják. A történelem mellett elsősorban a magyar irodalomtörténet az a tantárgy, amelyet be lehet vonni a helyes szo-

ciológiai szemléletmód kialakításába. Azonkívül az ifjúsági önképzőkörök is bekapcsolhatók a szociális nevelés munkájába, mint azt a miskolci kir. kat. gimnáziumban már meg is valósították, az önképzőkörön belül szervezett társadalomtudományi csoport keretében. *Masszi Ferenc: A középiskolai tanárképzés.* Azt a sokat hangoztatott és nagyon időszerű problémát fejtegeti, hogy középiskolai tanárképzésünkben elsősorban a szaki képzésen van a hangsúly s e mellett „nincs meg vagy nagyon hiányos az emberformáló tanár nevelése." Nem megfelelő tanárképzésünk mai rendszere s ezen nem segít a tanulmányi idő felemelése sem. A problémát egyedül a tudós- és tanárképzés intézményes szétválasztása oldhatja meg. *Lemle Rezső: A német nyelv tanításának problémái.* Azt tartja a legfontosabb problémának, hogy a mai óraszám és átlagos osztálylétszám mellett hogyan biztosítható a minél tökéletesebb beszédkészség elsajátítása. Ennek érdekében a beszédkészséget kell a nyelvoktatás középpontjába helyezni s a tankönyveket, a tanítandó anyagot és tanítói eljárásainkat is annak a szolgálatába kell állítani.

8. sz. *Dr. Hajdú János*: *Nevelés a középiskolában.* Azt bizonyítja, hogy középiskoláinkban az ismeretközlés mellett nem szorul háttérbe a nevelés sem, mert a kettő szorosan egybeolvad, a tanár minden lépése, minden cselekedete egyúttal nevelő célzatú is. Az egyes tantárgyak nagy erkölcsnemesítő erejére és nevelő értékére mutat rá, majd azt hangoztatja, hogy nemcsak az oktatás anyaga, hanem maga az iskola is, mint intézmény és mint társas közösség, valamint a különböző körök és egyesületek is nevelő hatással vannak a tanulókra, nem is szólva az osztályfőnöki órákról. *Dr. Marczinkó Ferenc*: *Irányelvek a német nemzeti-szocialista történettanításban.* A nemzeti szocializmusnak az egész német életet átformáló törekvése lényegében megváltoztatta a nevelés célkitűzéseit is. A vezéri elvnek és a Vezér akaratának kell áthatnia a történettanítást is s annak alapja csak a nemzeti szocialista világnézet lehet. Nem a tárgyilagosság, hanem a német nép érdekeinek a szempontja a döntő kritérium a történettanításban, amelynek „egyik legfontosabb feladata, hogy egyrészt a vezéri elv helyességét, másrészt a fajtisztaságnak a nép életében való rendkívüli jelentőségét igazolja." Végső célja pedig az, hogy a németségnek a más fajúakkal szemben való fölényét tudatossá tegye s megerősítse azt a törekvést, hogy ezt a fölényt csak a Vezér irányításával és a fajtisztaság fenntartásával lehet és kell fenntartani. *vitéz Temesy Győző*: *A fegyelmezés mesterfogásai.* Az iskolai fegyelemnek a tanár lelkületéből, egyéniségéből kell fakadnia, a megjelenéséből, egyéniségéből kisugárzó akaraterőnek kell azt a tanulókból kiváltania. A biztos fellépésnek feltétele az alapos, széleskörű szaktudás, a komolyság és természetesség, amelyek már önmagukban is nagy fegyelmező erőt biztosítanak a tanárnak s lehetővé teszik, hogy minél ritkábban kell külön figyelmeztetéssel fenntartania a rendet. Ezenkívül fontos fegyelmező eszköz maga a tanítás, a tanítói munka értékessége és helyessége s néhány külső tényező is: a tanár hangja, orgánum és tónus szempontjából egyaránt, az órák pontos kezdése és befejezése, a tanulók figyelőképességének állandó szemmeltartása s az ahhoz való alkalmazkodás.

Szalkai Zoltán.

The Schoolmaster. No. 1442. January 1937. London.

G. H. Green: Teachers do too much.

Ha a gyermekeket szabad idejükben megfigyeljük, sokszor tapasztalhatjuk, hogy nem tudnak mit kezdeni, zavarban vannak, nincs kezdeményezés bennük. Miért? Magunk okoztuk e tehetetlenségüket, túl komolyan vettük a teacher szerepét, túlbuzgóságba estünk mint nevelők. Ezt a hibát már legtöbbször maguk a szülők is

elkövetik. Hozzászoktatták a gyermekeket ahhoz, hogy tőlük függjenek. A nagyoknak ez a felesleges gyámkodása hiúsítja meg sokszor a gyermekek velük született természetes hajlamainak, készségeinek kialakulását. Annyira megkötjük őket szabad mozgásukban, hogy szinte pólyában érezhetik magukat, amely akadályozza őket minden öntevékenységükben. Pedig a gyermek feladata az, hogy növekedjék, fejlődjék. Nem szabad minden ilyen önkéntes megmozdulását, akaratosságát haszontalanságnak, vagy tiszteletlenségnek minősíteni. A tehetetlenségre kárhoztatott gyermek nem lehet ideálunk. Az ilyen gyermekek ezt a vezettetést, amelyet már gyermekkorukban megszoktak, elvárják később felnőtt korukban, az egyetemen, sőt az életben is. Az a szülő jár tehát a helyes úton, aki a gyermekeit olyanokká neveli, hogy a szülőket nélkülözni tudják, bármennyire gyönyörűséges is volt számukra a még tehetetlen gyermekek szerető ragaszkodása. A jól végzett nevelő munkának a legértékesebb gyümölcse az a tudat, hogy a gyermekek kifejlesztett képességeik alapján a nevelőtől függetleníthetik magukat és önállóan is boldogulnak.

Journal of Education. No. 811. February 1. 1937. London.

Az angol nevelésügyi társaságok (Educational Associations) 1937. januári konferenciáján Mr. *W. Ormsby — Gore,* gyarmatügyi államtitkár érdekes előadást tartott a következő címen: *Some educational problems of our Colonial Empire:* Angol nevelési problémák kapcsolatban gyarmatbirodalmunkkal.

Az egységes angol nevelési rendszernek a dominiumokban való alkalmazása nagy nehézségekkel jár. Indiában komplikált nyelvi, faji és vallási körülményekhez kell alkalmazni az angol nevelési koncepciót. Délafrikában új nemzet van kialakulóban, amely két nyelven alapszik, az angol és afrikai nyelven. Ez a körülmény az egységes rendszernek újabb differenciálódását kívánja. Ausztráliában túlteng a centralizáció a közigazgatásban, aminek eredménye a nevelés standardizálása. Kanada nevelési rendszere viszont erősen az amerikai materializmus hatása alá került, amelynek legfőbb ideálja a „boldogulás" és vagyonszerzés, oly jelszavak, amelyek nem uralhatják a neveléstudományt. Látható mindezekből, hogy a dominiumok és gyarmatok mindegyike más más nevelési ideálokat tart szem előtt és ennek megfelelően más más módszereket alkalmaz. A feladat tehát az, hogy a helyi körülmények figyelembevételével miképen lehetne egységesíteni az egész birodalomban a nevelés ügyét, megvalósítani az Imperial Educationt.

Pour l'Ere Nouveile. No. 124. Janvier 1937. Paris.

1. *Dr. Henri Wallon: La méthode des tests et l'étude du caractère.* A tesztek módszerének területe a tehetségvizsgálat. E vizsgálatnak eredménye az egyénnek lélektani profilja. Ha a vizsgálat eredményeit a csoport egyéb tagjai vizsgálatának eredményeivel összehasonlítjuk, eltéréseket fogunk találni. Az eltérések magyarázata már az egyének jellemének különbözőségeiben van. Felhasználható-e ez a módszer a jellem tanulmányozására? Teljesen azonos képességű egyének azonos helyzetben különbözőképen cselekedhetnek. Ez eltérésnek az oka a karakter különbözősége.

A karaktervizsgálattal kapcsolatban vannak tesztek, amelyek a mentalis élet psychofiziológiai feltételeire igyekeznek világot vetni különböző megnyilvánulásaikban: gyorsaság, ritmus, a reakciók állandósága vagy változékonysága, a külső vagy belső ingerek iránti fogékonyság különbözősége.

Más tesztek a karakter közvetlenül tapasztalható megnyilvánulásaira irányulnak. (Voelker, Cady, Decroly, Henning, Raubenheimer, Hatshorne) Vannak a kitartásnak és türelemnek, az odaadásnak, önzetlenségnek, hűségnek is tesztei. Más tesztek a megfigyeltnek erkölcsi felfogását és ítéletét kutatják, miként cselekednének bizonyos

adott körülmények között. Ismét mások a statisztikai adatok segítségét használják fel, melyeknek alapja a megfigyeltnek önmagáról nyujtott tájékoztatása. Woodworth főleg az idegbetegeket vizsgálta a psychoanalizishez hasonló módszer szerint. Jung bizonyos verbális asszociációk útján igyekszik affektív komplexeket találni; természetesen az indukáló szavak által keletkezett asszociációknak teljesen spontánoknak kell lenniök. Pressy viszont úgy jár el, hogy bizonyos szavakra kell a megfigyelt alanynak megnyilatkoznia. Teljes bizonyosságunk nincs arra nézve, hogy a megvizsgált jellemvonások felölelik-e az egyénnek, vagy típusának teljességét (personalité globale.)

A gyermekek tanulmányozásánál a legnagyobb fontossága psychofiziológiai teszteknek van. Ezek már a legfiatalabb korban alkalmazhatók, abban a korban, midőn a reakciókat a gyermek veleszületett hajlamai szabják meg, nem pedig a tapasztalatai. Az erkölcsi ítéletre vonatkozó tesztek viszont erkölcsi ítéletének kialakulását fogják mutatni. A Woodworth és Pressy féle tesztek már reflexióra és introspectiora való képességet igényelnek, amelyek a pubertás előtt nem találhatók fel.

2. *Dr. Carson Ryan: Ce que nous a enseigné la pratique des tests. Mire tanit minket a tesztek alkalmazása.*

1915-ben Baltimoreban a megvizsgált gyermekek közül 166-ot annyira elmaradottaknak találtak, hogy őket jövendő társadalmi életükben független életmód alapítására képteleneknek tartották. 1932-ben a 166 közül 122-őt újra összegyüjthettek és őket újabb vizsgálatnak vetették alá. Ekkor kitünt, hogy csak 10 volt közülük tényleg a jelzett szomorú helyzetben. Ez azt mutatja, hogy a tesztek alapján elveszettnek hitt egyének gondos nevelése, testi-lelki szükségleteinek felkarolása (játszótér, könyvtár) megjavítja testi és lelki egészségüket és így ők is hasznos polgáraivá válhatnak a társadalomnak.

3. *Dr. Philip Vernon: Quelques causes d'erreurs en matière de tests mentaux. A tehetséget vizsgáló tesztek fogyatékosságának okai.*

A gyermek értelmiségi hányadosa (quotient intellectuel) az ő veleszületett intelligenciájának nem abszolút mértéke. Nem oly állandó és változatlan, mint szemeinek színe. A gyermek intelligenciája semmiesetre sem mutatja a testi fejlettségének szilárd pontosságát. Egy újabb vizsgálat alkalmával 15—20 ponttal is változhat ez az értelmességi hányados, mert a gyermek esetleg megszabadult már egy előző lelkiállapot gátlásaitól, vagy esetleg az eljárás külső körülményeit változtattuk meg. Sokszor a követendő eljárás és a gyermek feleleteinek az elbírálása többé kevésbbé szubjektívek. A kellő gyakorlattal nem bíró vizsgálók könnyen hibás következtetéseket vonnak le, esetleg külső, a teszteket kísérő körülmények is befolyásolhatják őket, pl. a gyermek szimpatikus vagy nem szimpatikus volta stb. A quotient intellectuel különben sem mutathatja a gyermek veleszületett intelligenciáját, szemben a nevelés útján szerzett képességekkel, mert soha sem mérhetjük pusztán a veleszületett tehetséget önmagában. Nem sikerült még olyan kutató eljárást találni, amely egyformán alkalmazható volna mindenkire. Kerülni kell azokat, amelyek bizonyos megfigyeltekre előnyösebbek, mint másokra. Az is kétségtelen, hogy kedvező életkörülmények 5—10 fokkal magasabb értelmiségi hányadost eredményezhetnek, míg ezzel szemben a nyomorúságban szűkölködők quotient intellectuelje a valóságnál kedvezőtlenebb képet mutathat. A karaktervizsgáló teszteknek is megvannak a maguk hézagai. Nem szabad teljesen megbízni a fiziognómia nyujtotta vonásokban. Az arc, vagy a testalkat kifejezhet erőt vagy gyengeséget, félelmet vagy önbizalmat, de a kék szem azért nem jelent mindig ártatlanságot, a vörös haj állhatatlanságot, a kis

fej fogyatékos értelmet. Helytelen lenne e téren az általánosítás. A chirologia, a phrenologia hasonló fogyatékosságban szenved. Óvatosságra int az a körülmény is, hogy könnyen illusióknak eshetünk áldozatul; bizonyos jellemvonások oly élénken hatnak reánk, hogy valósággal deformálják a képet, amelyet magunknak a gyermekről alkotunk.

Education. No. 21. Janvier 1937. Paris.

1. *J. Viollet: Education de la justice.* Az igazságosság mások jogainak elismerését jelenti. Ott valósítható meg tehát legjobban, ahol a családban több gyermek van. Az igazságosság gyakorlását kezdetben a szülői kényszer alatt végzik a gyermekek, de sokszor erre egymást is kényszerítik. A gyermekek maguk is elítélik az igazságtalan szellemet, erőszakos akaratot, hazugságot stb. Az egyetlen gyermek esetében azonban az igazságosságra való nevelés nehézségekbe ütközik. A szülők jogai és kötelességei teljesen eltérőek lévén a gyermekétől, az egyetlen gyermek nem ismerheti meg másoknak a jogait. Önzésének követelményeit könnyen jognak értelmezi. A nevelőnek feladata nem az, hogy a gyermekre rákényszerítse az igazságérzetet, hanem, hogy azt magával fedeztesse fel és szerettesse meg. A gyermeknek meg kell értenie, hogy az egyéni szabadság, ha nincs ellenőrzés alatt, könnyen visszaél jogaival. Helyes dolog a gyermeket elnézésre és megbocsátásra is rászoktatni, hogy mások igazságtalanságát képes legyen elviselni. Az egyéni jog tisztelete elvezeti majd a kollektív igazság megismeréséhez.

2. *Odyle du Gué-Bourelly: Disciplinons les gestes et le langage de nos enfants.* A mozdulat ösztönszerű megnyilvánulása az életnek. A mozgásnak azonban egyelmezettnek kell lennie, a legegyszerűbb járástól kezdve a legművészibb táncig. Az ilyen mozgás az erőnek és egészségnek fontos tényezője. A ritmikus tornák kitűnő nevelő hatásúak. Fizikai szempontból a test határozott és hajlékony tartását, a mozdulatok összhangját eredményezik, erkölcsileg viszont a feszült figyelmet a feljebbvalóval, mint tekintéllyel szemben, a készséget egy parancs végrehajtására, végül igaz gyönyörűséget egy szép műveletnek végrehajtásában. Az akarat megfeszítése a feladat elvégzésében a tökéletesség maximumát akarja elérni. Így születik meg a fegyelemben való szabadság érzése. Ez a legfőbb szépség. A gyermekek beszédének nevelése is fegyelmezést igényel. Sokat vétenek a szavak ellen, megfosztják azokat legsajátosabb ízüktől, erejüktől. Az újságírás, hirdetések és reklámok sokszor pongyola stílusa, elterjedt argot kifejezések veszélyeztetik a francia nyelv szépségét. Mi e szomorú jelenségek orvoslása? 1. A szülők állandó példája. Gondosan kerülniök kell még a mindennapi életben is minden nyelv elleni vétséget. 2. A gyermek olvasmányainak felülvizsgálása: a sok olcsó regény kiküszöbölendő. 3. Mondassuk el a gyermekekkel naponta gondos formában élményeiket. 4. Keltsük életre a gyermekleveleződéseket.

3. *A Ferrière: L'Ecole active et la préparation des éducateurs.*

A cselekvő iskola elindult hódító útjára. Különösen a psychológusok és a filozófusok között van sok barátja, akik az egyéniséget tiszteletben tartják. Ez a nevelési irány arra törekszik, hogy elősegítse az ösztönös törekvések és hajlamok differenciálódását és koncentrációját, továbbá, hogy alkalmat adjon a gyermeknek arra, hogy a kortársaival és környezetével való érintkezés útján fedezze fel önmagát. Módszerei között szerepel: standardizált egyéni munka (plan à suivre). organizált kollektív munka (centre d'intérêt), szabad egyéni munka (az uralkodó egyéni hajlamoknak kialakítása), szabad kollektív munka (alkalmi tevékenykedés és self-government). Sok idő kell, amíg az ily rendszerű iskolának megfelelő tanítói rend állhat rendel-

kezésére. Minden tanító egyéniség. Egységes és előre megállapított munkatervnek elvégzésével nem lehet mechanikusan kiképezni. A cselekvő iskola gondolatát legjobban Délamerika értette meg. Európában a régi hagyományokhoz való ragaszkodás még komoly akadályokat jelent. Délamerikában a tanítóképző a legfontosasb iskola, melyben a cselekvő iskola módszerei érvényesülnek. A cselekvő iskolák igazolására felemlíti a cikk Winnetku (Usa) és Agno (Svájc) cselekvő iskoláit, melyeknek növendékei az új módszerrel 15—23 percentig terjedő időmegtakarítással értek el a régi rendszerű iskolákkal teljesen azonos eredményt. Törökország, Mexiko, Chile bevezették a cselekvő iskolát, de azokban az államokban is, amelyek hivatalosan a régi hagyományokhoz maradtak hivek, találunk számtalan cselekvő iskolát.

4. *E. Abel: Qu 'est-ce qu 'une éducation nouvelle?*

Az éducation nouvelle nevelési rendszer, melynek alapelve: az iskola van a gyermekért és nem fordítva. (Piaget, Wallon, Decroly, Dewey). Az „új iskola" elvei a következők: 1. A nevelést a gyermek természetéhez kell szabni. Ez nélkülözhetetlenné teszi a gyermek természetének alapos ismeretét. 2. A gyermek spontán jóságában való hit. Lehetővé kell tenni természetének teljes kifejlését. 3. A gyermek nem tekinthető úgy mint egy miniature felnőtt, felnőtt kicsiben. 4. Az értelmi nevelés legfőbb célja a kritikai érzés fejlesztése. 5. A nevelés fontosabb mint az oktatás. Férfiakat, határozott egyéniségeket, erős jellemeket kell nevelnünk, nem pedig ismeretek tömegével teletömött élő lexikonokat. 6. Derűssé kell tenni a nevelést, hogy a gyermek állandóan öröm és nyugalom légkörében legyen. Ez az education nouvellenek ideális programmja. Ennek megvalósítása valóságos pedagógiai forradalmat jelentene. Nem is valósítható meg teljesen, elsősorban anyagi okokból, mert ez a meglévő iskolák újjászervezését jelentené, új és sokkal nagyobb számban alkalmazott megfelelő képzettségű tanítókat igényelne. Ezt az iskolát egyelőre pedagógiai kísérletek laboratoriumának tekinthetjük, melyben az általános nevelésügyi újjászervezések megvalósítása előtt fontos kísérletek történnek. A már működő iskolák lelkes tanáraik munkájával szép eredményeket érnek el.

5. *Laurent Brégeon: L 'école et la vie.*

Az iskolának meg van a hivatása: előkészíteni a gyermeket jövendő életére. Az iskola és az élet között azonban nagy szakadék tátong. Ez megnehezíti az iskola munkáját. Két életfelfogás áll itt szemben egymással. Az élet raffinált szórakozásai, az utca kísértései, a könnyű és demoralizáló olvasmányok egész skálája, a mozi, a rádió veszik körül a gyermeket, mihelyt kilép az iskolából. A jelszó mindenütt könnyen és jól élni, pénzt szerezni, minden eszközzel érvényesülni. Ily ideálok után sietnek oktalan törekvésükben a tapasztalatlan fiatalok. Az iskola az élet jelenségeivel szemben teljesen ellenkező tanokat hirdet. Ideálja a régiek óta nem változott. Az önzetlen erőfeszítés értékét és az ideálok felsőbbrendűségét tanítja változatlanul. Az iskola és az élet világfelfogása között megnyilvánuló diszharmónia nagy befolyással van a gyermekre. Az egyik közömbössé válik tanulmányaival szemben, a másik elsieti kötelezettségeinek végzését, kontármunkát végez, ismét mások az iskolában még csak tanulnak valamit, de odahaza semmit. Hogyan segíthetünk e bajokon? Az életet meg nem változtathatjuk, de az iskola kell, hogy hű maradjon a humanista szellemhez, kell hogy hite a magasabbrendű művelődés tiszta eszményeiben megmaradjon. Mindazonáltal a jó tanár a mult értékes hagyományait igyekezzék hozzásímítani a modern idők fejlődő szelleméhez. Az iskola és az élet közötti nagyobb összhang megteremtésén a szülők is közreműködhetnek. Vigyázniok kell gyermekeik erkölcsi egészségére. Kísérjék figyelemmel és szabályozzák észszerűen munkájukat, mérsékeljék a gyermekeiknek engedélyezett szórakozásokat. *Dr. Németh Sándor.*

VEGYESEK

Az osztrák tanítóképzés reformja. Évekig tartó megbeszélések, tanácskozások és a legkülönbözőbb tanítóegyesületek és érdekeltségeknek évtizedes munkája után végre megjelent az új törvény az osztrák tanítóképzésről. Érthető, hogy a tanítóság a legnagyobb érdeklődéssel várta és fogadta, sőt a lakosság szélesebb köreiben is fölfigyeltek már a régóta tárgyalt fontos kérdés ügyére és megoldására.

Voltak, akik az eddigi tanítóképzőt akarták tovább fejleszteni, úgy, hogy minősítő érték tekintetében kivívják egyenjogúsítását. Mások valami új tanítói főiskolára gondoltak és végül — talán a legtöbben, nevezetesen a tanítóság, illetve egyesületeik — olyan törvényt sürgettek, amely a középiskolai érettségire építve az egyetemre helyezi át a tanítóképzést.

Ezeket a törekvéseket és különféle nézeteket nem lehetett összeegyeztetni, a pénzügyi nehézségeket nem tekintve már csak azért sem, mert politikai, szociális és világnézeti meggondolások húzódtak meg mögöttük. Mindazonáltal elmondhatjuk, hogy a tervek és kívánságok minimuma benne van a törvényben. Osztrák részről hangoztatják, hogy — ha sajnálatos is a kívánalmak százszázalékos megvalósításának hiánya — a legnehezebb körülmények között hozta a Bundestag, a szerves fejlődésnek pedig megfelel; a sötétbeugrás terén kellemetlen tapasztalatai vannak az osztrák államnak éppen az úgynevezett nagyvonalú reformokkal.

Lényeges különbségek az új és a régi törvény között a következők:

A „tanítóképző" neve ezentúl „Lehrerakademie". A tanulmányi idő hat év, eddig négy volt.

Új tanulmányi tárgyakat vettek föl; nevezetesen kötelező tárgy a *latin*, a női tanítói akadémiákon pedig a „Hauswirtschaft" (háztartás) is. Igen fontos újítása a pedagógiának, mint tantárgynak, kimélyítése és kiszélesítése annak differenciálódásával, amennyiben következő tudományágait, ill. segédtudományait adják elő: a) bevezetés a filozófiába, b) pedagógiai lélektan, c) az ifjú lélek ismerete (Jugendkunde), d) iskolai higiénia, e) iskolajog (Schulrechtskunde) s egészen új nevelési utat ir elő a 6. §. az u. n. „közösségi nevelés formája" révén.

A tanitói akadémia tanári karától főiskolai képesítést követel, a tanulók pedig a 6. év végeztével „érettségi és tanítói képesítőbizonyítványt" kapnak, míg eddig két évi gyakorlati működés után mehettek képesítő vizsgálatra és csak a vizsga sikeres letétele után véglegesíthették őket állásukban.

Végül fontos újítás az, hogy a tanítói akadémiáról az egyetem filozófiai karára iratkozhatnak az érettségi és tanítói képesítő bizonyítvánnyal, amiről a miniszter rendeletben külön intézkedik.

A 22 paragrafusból álló törvényt, amely 1937. június 1-én lép életbe, még az alábbiakban ismertetem röviden.

A tanitói akadémia föladata olyan tanítónemzedék nevelése, amely vallaserkölcsösen, hazafiasan, szociálisan és a „néphez hűen" (volkstreu) gondolkodik, érez és cselekszik. Ugyanitt hangoztatja, mint az akadémia célját, az általános műveltségnek és a szaktudásnak megszerzését; az első négy évfolyam főleg az előbbinek, a két utolsó év pedig kiváltképpen az utóbbinak elsajátítására szolgál.

A haza, a szülőföld ismerete igen fontos és széleskörű anyaga a tárgyi tudásnak is; az 5. és 6. évben a történelem, földrajz, termeszetrajz, fizika és kémia helyét a szülőföld és haza történetének, az alkotmánytannak, a hazai természetrajznak és művelődés is-

méretének (Kulturkunde) összegező ismertetése foglalja el.

Erősen kidomborodik és érvényesül az új törvényben az ifjúság osztrák katonai nevelése, a testnevelés katonai előképzést nyujt. (Turnen, einschlieslich der vormilitärischen Ausbildung), de ezt a katonai kiképzést a többi tantárgyaknak is szolgálniok kell, amennyiben ilyen szempontból egyáltalán számba vehetők.

A latin nyelven kívül, ha kellő számú tanuló jelentkezik, egy élő nyelvet is kell előadni, mint nem kötelező tantárgyat.

A latin nyelv bevezetése igen fontos, mert annak ismeretében a törekvő és tehetséges tanulók részére nagy lehetőségek nyílnak, a tanítói oklevélnek az az egyenjogúsítása pedig, hogy azzal az egyetem bölcsészeti karára iratkozhatnak, egyenesen szükségessé tette a kötelező tárgyak közé való fölvételét.

Rövid tanfolyamok rendezésével a tanítók nevelői és oktatói tudását és készségét akarja gyarapítani; ilyenek: az abnormis gyermekek nevelése és oktatása, a gyermekotthonok és óvodák szervezete, az ifjúsággondozás és pályaválasztási tanácsadás alapelvei és még néhány.

Erősen gyakorlati irányba vág a törvény azzal az intézkedésével, hogy a Landesschulbehörde (tartományi tanügyi hatóság) előterjesztésére kötelező tárgyként lehet tanítani a mező- és erdőgazdaságot.

Meglepő, hogy a tanítói akadémia első évfolyamára az új törvény szerint föl lehet venni az elemi iskola VIII. osztályáról (VIII. Schulstufe), bár a fölvételt általában szelekciós fölvételi vizsga (Ausleseprüfung) előzi meg, amely a tudást, tehetséget és a zenei hallást egyaránt mérlegeli. Bármint vélekedjék valaki, állíthatom, hogy sem nálunk, sem Ausztriában az elemi iskola VIII. osztályát végzett tanuló készültsége *általában* nem mérkőzhetik a polgári iskola vagy gimnázium IV. osztályát végzett tanuló készültségével. Ezt a hiánykülönbséget az osztrák tanítói akadémiára kerülő tanulónak éreznie kell tanulmányai folyamán.

Különben ez a hatévfolyamú tanítóképző alkalmas arra, hogy szélesebb látókört adhasson, mint a mi ötévfolyamú képzőnk, amely szintén hatévfolyamúnak készült.

A törvény hangoztatja és parancsolólag előírja, hogy az érettségi és tanítói képesítő vizsgának tudományos és iskolagyakorlati szempontból szigorúnak kell lennie. A tanulók száma évfolyamonkint 40 lehet.

A törvény minden föltétel és korlátozás nélkül elismeri a törvényesen bevett egyházak és vallások tanítóképzőinek nyilvánossági jogát.

Polány István

A német tanári pálya ma. Rust, *német birodalmi* nevelésügyi miniszter, 1935 október havában elrendelte, hogy 1936 októberétől kezdődően minden középiskolai tanári pályára készülő tartozik egy teljes évet tanítóképző főiskolán hallgatni. Igy azután a 10 porosz ilyen főiskolán a jelzett időben 400 jelöltet vettek fel ezzel a céllal. Ez a tény döntő jelentőségű a német tanárképzés történetében és jövőjére nézve. Gyökerestől megváltoztatta az eddigi rendszert. Az új rendelkezés és szabályozás ugyanis azt jelenti, hogy ettől kezdve csak az léphet a tanári pályára, jobban mondva, csak az készülhet a tanári pályára, akit a népközösség, tehát az állam felelős tényezői erre felengednek, illetve felvesznek. Ennek következtében egyrészt az alkalmatlannak vélt jelentkezőket idejében visszatartják és másfelé irányítják, másrészt a tanári pályára lépők túltermelését kiküszöbölik. Ennek a rendszernek bevezetésénél harmadszor az a célkitűzés lebegett a vezetők előtt, hogy a tanári pályán nem

tudósokat akarnak foglalkoztatni, hanem ifjúságnevelőket. Ezért tartották szükségesnek, hogy a tanárjelöltek egy közös évfolyamot tanuljanak együtt a leendő tanítókkal. Mielőtt a tudományos, a művészeti, a rajz és énektanár tulajdonképeni szakmai kiképzésbe kezd, elsősorban tájékozódnia kell a tanítói hivatás felől. Látnia, tapasztalnia, átélnie kell a tanítói pályát és tisztáznia kell magában és mások előtt, hogy alkalmas-e erre a pályára, vagy nem, mert ha nem, akkor arról le kell tennie. Eddig ugyanis az volt a szokás, hogy a középiskolai tanuló megszeretett egy, vagy két tantárgyat és annak alapján határozta el az illető szakmákra való tanári kiképeztetését. Csak a gyakorló évben és a pedagógiai vizsgán tünt ki sokszor azután, hogy az illető esetleg nem alkalmas a tanári pályára. Előfordult nem egyszer, hogy csak az iskolába kerülve látták be, hogy nevelésre és tanításra nem születtek, mert nem pedagógusok, hanem tudósok. Lehet valaki jó nyelvész, történész, matematikus, a nélkül, hogy egyúttal jó nevelő és tanár volna. A tudományos tehetség megkövetéléséről az új rendszer sem mond le, de megkívánja a nevelői tehetséget is, mert az a felfogása, hogy az iskola csak egy része a népnevelés egész rendjének és a tanári hivatásnak is annak szolgálatában kell állnia, ha károsodását el akarják kerülni. Ennek az elrendelt közös évnek tanulmányi anyaga ezért a nemzetnevelés politikai-pedagógiai részét a tanárjelölt belső élményévé akarja tenni. Kötelező tárgyak: neveléstudomány, ifjúságtan és jellemtan, öröklestan és fajelmélet. Mindez világnézeti és nemzetpolitikai alapon. A tanárjelölt mindezt gyakorlatilag is átéli az iskolateremben, a bajtársi egyesületben, a politikai szervezetben, a munkatáborban, a településekre utazás közben. Be kell állania jövendő hivatási életébe. Iskolai tanítást kell látogatnia, tanítási gyakorlatokat végeznie, módszertani előadásokat hallgatnia és mintatanításokat végeznie. E közben megállapíthatja, hogy rendelkezik-e kiválasztott hivatásához szükséges szellemi és lelki képességekkel és tehetségekkel. De a döntés még így sincs az egyes jelölt kezébe letéve, hogy tanári kiképzésben részesülhet-e a két félévi tanítóképző főiskolai elméleti és gyakorlati tanulmány után. A népközösség vezetősége dönt ismét a felől, hogy ezen pedagógiai alapvetés és több hetes gyakorlati működés után szakmai egyetemi kiképzésre bocsátják-e? A tanítóképző főiskola tanári karának javaslatától is függővé van téve ez a továbbképzésre való felvétel.

A tanítóképző főiskolára tanárjelölti minőségben való felvétel eldöntésénél figyelembe veszik, hogy a jelentkező a nemzetpolitikai középiskolai szervezetekben vált be, hogy kötelező munkaszolgálati évét miképpen abszolválta, hogy a felvételhez szükséges sportvizsgát sikerrel állotta-e meg, mert a leendő tanártól megkívánják, hogy szellemileg, politikailag, egészségileg, érzületileg hivatási munkára alkalmas legyen. (Bár a kisebb testi fogyatékosság nem kizáró ok, ha egyébként jellemileg megfelelő!) A folyamodónak végül három tantárgyat kell megjelölnie, amelyekben az egyetemen magát kiképeztetni szeretné és ezek közül az egyik tárgyat főtárgynak kell minősítenie. A tárgycsoportosítás azonban kötelezőleg szabályozva van a következőképen: 1. Német, történet, földrajz, biológia; 2. angol francia, latin, görög, német, történet; 3. tiszta matematika, alkalmazott matematika, fizika, vegytan, biológia, földrajz. Minden csoportban az egyik tárgy helyett testnevelés is választható.

Az egyetemi tudományos tanárképzés ideje 8 félévre van tervezve, de sem ez, sem a gyakorlati kiképzés (1—2 év)

még nincs véglegesen eldöntve.

Most még csak néhány szóval vázolni akarjuk a jelenleg tanári pályára lépők jövő kilátásait. A porosz középiskolai tanárság túlöregedett. 1940-től kezdve évenként körülbelül 400 tanárt, 1945-től kezdve évente körülbelül 600—700 tanárt kell majd nyugdíjazni betöltött szolgálati idő után. Ma tehát szinte aggodalommmal nézhetnek az elé az idő elé, vajjon lesz-e elegendő utánpótlási erő majd akkor. Az új rendszer szerint a tanárképzés a munkatábori és katonai szolgálattal együtt 8—9 évig fog tartani. Aki tehát ez évben fog tanári pályára lépni, körülbelül 1945—1946-ban lesz kész tanulmányaival. Mivel pedig akkor körülbelül 600—700 üresedés lesz, sőt annál több, ha a halálozási és más okokat is figyelembe vesszük, nem lesz majd elegendő folyamodó, mert Poroszországban például 1937-ben csak 400 középiskolai utolsó évfolyambeli tanuló jelentette be a pályaválasztási kérdezősködésnél, hogy a tanári pályára szeretne lépni. De ha az utolsóelőtti középiskolai osztályból is jelentkezik még 400, azok elhelyezése sem ütköznék nagyobb nehézségekbe. Igaz, hogy ma körülbelül 6000 állásnélküli, óraadó, helyettes, stb. tanár vár kinevezésre, de ezek 10 év alatt bizonyára vagy elhelyezkednek a tanári pályán, vagy más pályára lépnek. Legfeljebb arról lehet szó, hogy a német középiskolák száma időközben meg fog csappanni, vagy pedig az egész középiskolai szervezet gyökerében és egész lényében meg fog változni! (Kölnische Volkszeitung.)

Dr. Bittenbinder Miklós.

New Yorkban egymillió százezer **(1.100.000)** tanulót oktatnak. Ehhez 700 iskolára és több, mint **38.000** tanerőre van szükség. Az iskolák közül **648** elemi, **43** középiskola és **6** ipariskola. A gyermekek rendszerint öt és féléves korukban óvodába járnak; hatéves korukban lépnek az első osztályba. Nyolc évig járnak elemibe, négyig középiskolába és négy évig „College"-ba. A város ingyen ad könyveket és íróeszközöket. Mindegyik iskolának pénzsegélye van a gyermekek számának megfelelően. Az összeget az iskola vezetője szükségszerint használhatja fel. A bevásárlásokat azonban csakis a város által előírt jegyzék szerint végezhetik. Néhány évvel ezelőtt új iskolákat alapítottak, amelyekben csak 6 évig tart a tanítás, aminek elvégzése után a gyermekek a Junior High School-ba (alközépiskola féle) léphetnek. Itt 3 évig vannak, majd a középiskola 2. osztályába lépnek. Rendszerük tehát 8-4-4 ről 6-3-3-4 re változott. A legjobb tanulók az említett iskolafaj 3 évét 2 év alatt végezhetik el.

Ezen új iskolatípusnak céljai a következők: először is egyesíteni a hasonló, illetve egykorúakat a legnehezebb években; másodszor megállapítani, hogy a középiskolának melyik ágát látogassák a tanulók. A mai napig ez a másodlagos cél nem valósult jól meg, mert hiányzanak a különböző gépek és eszközök s a beszerzésükhöz szükséges pénzösszeg.

Egy-egy középiskola felépítésének végleges költsége 3.550.000 dollár, az alközépiskoláé pedig mindössze egy millió dollár. Ezen iskolatípusban a tanerők is kevésbbé vannak dotálva.

Vannak a középiskolák között olyanok, amelyeknek célja azoknak oktatása, akik a Collegekbe akarnak menni.

Vannak kereskedelmi és ipariskolák is. Az átmenet az egyik iskolából a másikba nagyon meg van könnyítve.

Egy héten csak 5 napig oktatnak. Az elemi iskolában 9-órától 3-ig tart az oktatás. Közben egy óra áll rendelkezésre 12 és 1 óra közt a löncs (lunch) számára. Az alközépiskolákban is csak öt órát oktatnak. Mivel minden iskolaépületben majdnem kétszerannyi tanuló van, mint ülőhely, szükséges, hogy a tanítási órák minden esetben különbözők legyenek.

Ezen iskolákban rendszerint 8 órakor kezdődik a tanítás és 6-ig tart. A felnőttek számára, akiknek nem sikerült végzettséget szerzeniök, esti tanfolyamok állnak rendelkezésre, természetesen teljesen ingyen. Az esti Collegek azonban nem ingyenesek, de a költségek, rendkívül mérsékeltek.

Az iskola kötelezettség 17 éves korig tart, amely igen sok gondot és súlyos problémát okoz főleg olyan szülőknél, akik nem akarják taníttatni gyermekeiket, hanem dolgozni szeretnék küldeni őket. A törvény szerint tilos munkára fogni olyan ifjakat, akiknek az iskola nem adott felhatalmazást erre. Az iskola pedig csak 17 évet betöltötteknek ad engedélyt. 1936-ban New-York iskolái 16.492.581.796 dollárt jövedelmeztek. Ebből a tanerők több, mint 107 millió dollárt kaptak. g. a.

Számok Budapest műveltségéről. A hat éven felüli analfabéták számának alakulása az utolsó 50 év alatt a következő: 1880-ban 23.6 %, 1890-ben 18.3 %, 1900-ban 12.3 %, 1910-ben 7.5 %, 1920-ban 5.3 %, és 1930-ban 3.3 %. 1880-ban tehát Budapest lakosságának csaknem a negyedrésze írástudatlan s habár 50 év alatt óriási (20.3 %) a fejlődés, számuk aránylag még ma is elég magas. Érdekesek a nemek és korcsoportok szerint összeállított adatok is. 1930-ban a hat éven felüli férfilakosság 1.76 %-a analfabéta, a nők közül pedig 4.63 %, tehát 2.87 %-kal nagyobb a női anafabéták arányszáma. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy Budapesten csaknem 88000-rel több a hat éven felüli női lakosság. Korcsoportok szerint — mint az természetes is — legtöbb az írástudatlan a 6-11 éves és a 60 éven felüli csoportban, legkevesebb a 12-19 éves kategóriában. A nők között minden korcsoportban több az analfabéta s ez a különbség annál nagyobb, minél idősebb korosztályok adatait hasonlítjuk össze. 1930-ban pl. a 6-11 éves csoportban a férfiak közül 4.70 %, a nők közül 5.46 % analfabéta, 60 éven felül pedig 5.33, illetőleg 16.11 % az arány.

A hat éven felüli lakosság műveltségét a következő számok illusztrálják: analfabéta 3.3 %; csak ír és olvas 9.0 %; 4 elemit végzett 23.8 %, 6 elemit 29.9 %; 4 középiskolát végzett 17.4 %, 6 középiskolát 3.8 %, 8 középiskolát 8.8 %; főiskolai végzettségű 4.00 %. Budapest lakosságának tehát pontosan 66 %-a még a középiskoláig sem jutott el. A középiskolát végzettek statisztikájából az tűnik ki, hogy 1910 és 1920 között emelkedett a 4 és 6 osztályt végzettek, csökkent az éretségizettek száma, ami valószínűleg a háborús viszonyok következménye. 1920 és 1930 között viszont a 4 és 8 középiskolát végzettek száma emelkedett, és a 6 osztályt végzetteké csökkent, egyrészt annak bizonyítékaként, hogy a 6 középiskola semmivel sem képesit többre mint a 4 osztály, másrészt az alsóbb társadalmi rétegek — mint azt több középiskola értesítőjében is olvashatjuk a tanulmányi eredmény hanyatlásának az indokolásául — felfelé való törekvése következtében. (A székesfőváros multja és jelene számokban c. műből. Statisztikai Közlemények 87. kötet 1. szám.)

sz. z.

A budapesti polgári iskolák szülői értekezletei az 1935/36.-i tanévben. A Mester utcai irányító polg. fiú- és leányiskolát két iskolának véve, és az Álmosvezér téri polg. fiú- és leányiskolát csak a leányiskolák közé számítva a 24 fiú, ill. (28 leány) iskola összesen 79 (99) szülői értekezletet tartott, melyek közül egy rendszerint a szabadság és fegyelem kérdését tárgyalva, az Anyák napjával és a Gyermekhéttel volt kapcsolatos. 101 (122) előadás hangzott el és volt 14 (22) u. n. „osztályértekezlet," melyet az osztályfőnökök az osztályukba járó gyerekek szüleivel tartottak meg. A szülői érte-

kezletek ez utóbbi formájáról valamennyi értesítő elismeréssel szól, és valamennyi értesítő eredményesebbnek tartja, mint az u. n. közös értekezleteket, mert „az otthon és az iskola között is sokkal bensőségesebb kapcsolatot lehet létrehozni . . .“

A közös értekezletek közül 2 (2)-n csak a IV., 2 -n csak az I., 1.-n csak a III.-IV. osztályosok és 2-n csak a katolikus tanulók szülei voltak jelen. Az osztályfőnöki értekezletek közül 2 (2) volt olyan, melyet „közös“ értekezlet előzött meg. Ez utóbbi megoldás talán a leghelyesebb, mert egyesíti mind a kétfajta értekezlet előnyeit, feltéve, hogy nem tart túl hosszú ideig.

Osztályértekezlet 10 (13) iskolában volt, tehát a fiúiskolák 41·6, a leányiskolák 46·4 %-a már a gyakorlatba is átvitte ezt az újítást.

4 (6) iskola 12 (11) gyűlésén 3069 (1475) szülő vett részt. Egy értesítő csak annyit közöl, hogy a szülők 80 %-a volt jelen. Még kevésbbé pontos a „tanterem zsúfolásig megtelt“ és a „szülők nagy számmal voltak jelen“ megjelölés. Általában a szülők 46·7 (42.1) %-a vett részt a gyűléseken. 5 (3) iskolában csak 2, 1 (1) iskolában pedig 6 értekezlet volt. Egy iskolára 3·2 (3·5) értekezlet és 4·2 (4·3) előadás jut.

Csak 3 (2) értesítő adja a téma kifejtésének vázlatszerű menetét, vagy közli az eredményt rövid összefoglalásban; 5 (8) egy-egy mondatban, 5 (4) pedig 2-3 mondatban vezeti be az értesítőnek ezt a kétségtelenül fontos részét.

A témák megoszlásáról némi tájékoztatást nyujtanak az előadások tárgyára és számukra vonatkozó következő adatok:

1. Az iskola és család közös problémái 16 (8). 2. A családi nevelés (szülő és gyermek) problémái 9 (8). 3. Egyéb nevelési kérdések 25 (35). 4. Orvosi-, egészségügyi téma és sport 22 (20). 5. Ismertetés (pl. intézmény) 9 (18). 6. A pályaválasztás kérdése 14 (24) 7. Egyéb témák 8 (9). 8. A téma megjelölése nem pontos, vagy hiányzik 12 (22).

18 (17) iskola 21 (23) előadását az iskola orvosa tartotta (az összes előadások 16.9 %-át.) Leggyakrabban általános egészségvédelmi kérdésekről van szó. Ismertetik az iskolaorvosi intézményt, az ideges gyermek betegségeit, a fertőző, meghűléses és pusztító népbetegségeket, szívbajokat, az iskola és egészség problémáját, a helyes és célszerű táplálkozás és ruházkodás kérdését és megvitattak „orvos-pedagógiai“ problémákat. Nem helyesnek hetők az ilyen téma-megjelölések: „Az év végén . . . iskolaorvos előadásával kapcsolatban tartottunk megbeszélést a szülőkkel.“ (Miről?)

Igen fontos, hogy „az iskola belső életéről“, „a polgári iskola rendjéről, rendszabályairól“ is alaposabban tájékoztassuk a szülőket. Különösen az első osztályba járó tanulók szüleivel kell megismertetni a „Rendtartás szabályait“, „azokat az intézményeket, amelyeket a főváros vezetősége a tanulók érdekében létesített“, „azokat az országos és fővárosi intézményeket, melyek a családnak a gyermeknevelésben segélyére lehetnek“, „a tandíjszabályzat szociális szempontjait és a félévi értesítő célját és szerepét“. A Mester utcai irányító polgári iskola értesítője közli is az utóbbi megbeszélés „főszempontjait“.

„1. A tanárokat az osztályozásnál a feltétlen igazságosság vezeti. Az osztályozás nemcsak az elért eredményhez igazodik, hanem éppen az igazságosság miatt, figyelembe veszi a tanuló tehetségeit, terheltségét, a gátló körülményeket, a tanulásnak akadályait, a tanulásban megnyilvánuló jóakaratot, szorgalmat. Helytelen dolog az osztályzatok összehasonlítása a szülők részéről, mert nem ismerhetik az indokokat, amelyek tanárt vezették . . . stb.

2. „A szülők tennivalói az osztályozás

után. . .“ Mintául szolgálhat ez a rövid szemelvény arra is, hogy miként kell a szülői értekezletek témáit röviden ismertetni.

Feltétlenül helyesnek kell tartanunk azt a törekvést, mely a szülőket az új idők oktatási szellemével és módszerével akarja megismertetni. „A ma polgári iskolája“, „A munkaiskola és a szülői ház“, „Új tanítási módszer a modern iskolában“ c. előadások bizonyára sok félreértés megelőzéséhez segítették a szülőket. Sőt az egyik iskola „A fizika tanítása a mai iskolában“ címen bemutató tanítást tartott a szülők részére. Az érdeklődésre jellemző, hogy ezen az előadáson 482 szülő vett részt, ami a beírt tanulók 118·4%-ának felel meg! (Ugyanebben az iskolában) — V., Pannonia-utca — az ezt követő értekezleten 600 szülő (140 %) jelent meg, holott az átlagos látogatottság fiúiskolákban csak 40·7 % !).

Természetes, hogy a család és iskola együttműködésének problémája majdnem minden értekezleten szóbakerül, ha másként nem, hát a bevezető vagy befejező beszédben. Témaként szerepelnek még „a családvédelem“, a „családi nevelés“ kérdése (köztük ilyen igen jelentőségteljes és fontos kérdés, mint „A nemzeti nevelés a családban“), „időszerű“ és „fontos“ nevelési problémák (csak egy esetben tudjuk meg, hogy melyek azok), a „délutáni foglalkoztatás“ és az ifjúság olvasmányainak, a névmagyarosításnak és magyaros öltözködésnek az ügye stb.

Kevés kivétellel valamennyi értesítő hangsúlyozza a szülői értekezletek nagy fontosságát. Természetes, hogy az iskola „céltudatos fáradozással“ igyekszik „a szülőkkel minél szorosabb kapcsolatba jutni“ és mindent elkövet, hogy „a tanárt és szülőt a megértés és bizalom“ fűzze egybe. Kár, hogy az értesítők az értekezletek ismertetése tekintetében oly szűkszavúak, hogy néha még az előadások címét sem közlik. Kívánatos, hogy az értesítők a jövőben többet foglalkozzanak a szülői ház és az iskola kapcsolatainak kérdésével s legalább néhány mondatban az előadások tartalmáról is számoljanak be. Az értesítőket a nyár folyamán a szülő is elolvassa vagy felolvastatja magának és nem árt, ha újra olvassa vagy hallja azokat az igazságokat és tanácsokat, melyek az értekezletek meghitt és meleg légkörében bizonyosan mélyen belevésődtek lelkébe. W

Értelemzavaró sajtóhibák a Nevelésügyi Szemle 4. számában. 267. o. felülről 8. sorban helyesen: amint *tartózkodnunk* kell a kedvezőtlen vélemény hirtelen *kimondásától* is. — 267. o. felülről 17. sorban először h. olv. *előttük*. — 267. o. felülről 26. sorban élvezését h. olv. *elvégzését*.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

VÁRKONYI HILDEBRAND: A formális képzés történetéhez — — — — 289
LŐRINCZ JENŐ: A mai középiskola — — — — — — — — — — 299
IMPLOM JÓZSEF: A polgári fiúiskola reformja — — — — — — — — 312
ABAFFY BÉLA: A magyar közoktatás ügye Jugoszláviában — — — — 337
BABICZKY EDE: Az „Új ipartörvénynovella" és az iparos nevelés — — 344
GÁL FERENC: A kereskedelmi iskolák az 1935—36. iskolai évben — — 347

IRODALOM.

KORNIS GYULA: Pázmány személyisége (Ébner János); KARL JÁNOS: A földrajz tanítása (Schilling Gábor); L. ÚJVÁRY LAJOS: A mai gyermek és a könyv (Kemény Gábor); ANDREAS BARABÁS: Das erste Dezennium des ungarischen Unterrichtswesens in Rumänien von 1918—1928 (— —); CHARLES E. MERRIAM: Civic Education in the United States (B. E.) — — — — 352

LAPSZEMLE.

Magyar Kisebbség (Szalkai Zoltán); Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (Szalkai Zoltán); The Schoolmaster; Journal of Education; Pour l'Ére Nouvelle; Education (Németh Sándor) — — — — — — — — — — 359

VEGYES.

Az osztrák tanítóképzés reformja (Polány István); A német tanári pálya ma (Bittenbinder Miklós); New York (G. A.); Számok Budapest műveltségéről (sz. z.); A budapesti polgári iskolák az 1935—36. tanévben (w.) — — — 370

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED